OQRE

Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement 2001-2002

Écoles de langue française

Janvier 2003

103-06715/

Le conseil d'administration

Les membres du conseil d'administration de gauche à droite : Bette Stephenson, Beverley J. Oda, Martin Cugelman, Dominic Giroux, Jerry Ponikvar (président), John Martel, Doretta Wilson, Nancy A. Elgie, Krystyna Rudko (pas de photo).

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2003.

ISBN 0-7794-4144-3

ISSN 1481-2878

Table des matières

Message du président

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (rôles, responsabilités, valeurs, approches)

Rapports sur les résultats provinciaux :

Section 1 : Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année

Section 2 : Test de mathématiques, 9e année

Section 3 : Test provincial de compétences linguistiques

Section 4 : Évaluations nationales et internationales

Section 5 : Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires

Conclusion

Message du président

C'est avec plaisir que l'OQRE présente son sixième *Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement*, qui procure les résultats et les recommandations découlant des évaluations à l'échelle provinciale, nationale et internationale qui ont eu lieu en 2001-2002. L'OQRE entreprend maintenant sa septième année d'existence, et demeure engagé envers son mandat d'obtenir et de publier des renseignements exacts et fiables au sujet du rendement des élèves. Le rapport traite des tendances à l'échelle de la province et identifie les domaines sur lesquels toutes les collectivités en Ontario devront se pencher.

La tendance en matière d'améliorations est encourageante. De plus en plus d'élèves atteignent la norme provinciale, et nous constatons des améliorations importantes du rendement par rapport aux années précédentes, autant à l'échelle nationale qu'internationale.

Les éducatrices et éducateurs de l'Ontario contribuent de manière importante au travail de l'OQRE en participant à la conception, l'élaboration, la validation, la mise à l'essai et la notation des évaluations. Dans les salles de classe, le personnel enseignant accorde une priorité élevée à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques, et leurs efforts portent fruit. Les plans d'amélioration élaborés par les écoles et les conseils scolaires, qui identifient les domaines pouvant être améliorés, font également preuve du dévouement et de l'expertise du personnel enseignant. Chaque année, les plans d'amélioration des écoles et des conseils scolaires sont soumis à une révision par l'OQRE, et celui-ci fournit aux écoles et aux conseils scolaires ses commentaires par rapport à chaque plan d'amélioration. La révision des plans d'amélioration des conseils scolaires soumis en 2002 indique que les conseils continuent de les perfectionner et de les utiliser en vue d'obtenir de meilleurs résultats.

Les écoles, les conseils scolaires, les parents, les conseils d'école et les membres des collectivités tentent de répondre aux attentes élevées des ontariennes et ontariens par rapport à notre système éducatif financé par les deniers publics. Ensemble, nous pouvons nous assurer que les élèves feront l'acquisition des compétences dont ils auront besoin afin de poursuivre les perspectives éducationnelles et professionnelles qui leur seront offertes, ainsi que tout simplement mener leur vie au quotidien à l'extérieur de l'école.

Jerry G. Ponikvar

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)

Responsabilités

- Administrer des tests à l'échelle de la province aux élèves des paliers élémentaire et secondaire.
- Coordonner la participation de l'Ontario à des évaluations nationales et internationales.
- Élaborer et appliquer un Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) pour rehausser le niveau de responsabilité dans les écoles et les conseils scolaires.
- Rendre compte aux parents et au public du rendement des élèves et de la qualité de l'éducation en Ontario.
- Faire des recommandations pour améliorer les écoles et le système scolaire.

Valeurs

- L'OQRE attache une importance primordiale au bien-être des apprenantes et apprenants et ce, avant tout autre intérêt.
- L'OQRE n'attache de l'importance qu'aux données susceptibles d'engendrer des améliorations et des changements constructifs.
- L'OQRE reconnaît l'engagement et les compétences des éducatrices et éducateurs de l'Ontario et veille à les inclure dans toutes ses activités.
- L'OQRE attache de l'importance à la prestation de ses programmes et services en assurant la même qualité en français et en anglais.

Méthode

- Évaluer le rendement des élèves dans différentes matières et à des étapes clés de leur scolarité.
- Mesurer le rendement des élèves par rapport aux attentes du curriculum provincial.
- Analyser les données sur le rendement des élèves et le milieu d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école pour suivre les progrès et circonscrire les secteurs où des lacunes ont encore besoin d'être comblées.
- Préparer du matériel pédagogique et fournir des occasions aux enseignantes et enseignants de parfaire leurs habiletés et améliorer leur expertise en évaluation.
- Rendre compte aux parents, aux élèves, aux éducatrices et éducateurs et au public du rendement des élèves et de la qualité de l'éducation.
- Faire des recommandations à des fins d'amélioration.
- Mesurer l'amélioration du rendement des élèves afin d'identifier les forces et les secteurs à améliorer.
- Soutenir une culture de l'amélioration par le biais des tests, de la recherche et de l'administration d'un Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ).

Mandat

L'OQRE a pour mandat de rehausser le niveau de la responsabilité et d'améliorer la qualité du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario. Agence indépendante créée par le gouvernement provincial, l'OQRE fournit aux parents, aux enseignantes, aux enseignants et au public des renseignements précis et fidèles sur le rendement des élèves. L'OQRE fait aussi des recommandations à des fins d'amélioration que les éducatrices et éducateurs, les parents, les décisionnaires et les autres partenaires du secteur de l'éducation peuvent utiliser pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement.

Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, 2001-2002

Rapport sur les résultats provinciaux

Décembre 2002

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2002.

ISBN 0-7794-4026-9

ISSN 1705-2777

Table des matières

Coup d'œil sur les résultats 2

Faits saillants sur le rendement 2

Messages clés 2

Recommandations clés 3

Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, 2001-2002 4

Participation 11

Résultats sur le rendement 15

Comparaisons d'année en année (Méthode 1) 16

Données contextuelles tirées des questionnaires de 3e année 24

Données contextuelles tirées du Questionnaire à l'intention de l'élève 24

Pratiques d'enseignement 30

Données contextuelles tirées des questionnaires de 6e année 34

Données contextuelles tirées du Questionnaire à l'intention de l'élève 34

Pratiques d'enseignement 40

Données contextuelles tirées du Questionnaire à l'intention de la direction de l'école 44

Recommandations 45

Planification de l'amélioration 45

Lecture 46

Écriture 49

Mathématiques 51

Faits saillants sur le rendement

3e année

Élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 (méthode 1)*

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Lecture	40 %	42 %	45 %	41 %	44 %
Écriture	42 %	52 %	50 %	51 %	55 %
Mathématiques	35 %	39 %	41 %	40 %	47 %

6e année

Élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 (méthode 1)*

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Lecture	59 %	58 %	54 %	58 %
Écriture	58 %	58 %	57 %	61 %
Mathématiques	55 %	57 %	60 %	63 %

Observations :

- En 3e année, un peu moins de la moitié des élèves ont atteint la norme provinciale en lecture (44 %) et en mathématiques (47 %); plus de la moitié des élèves ont atteint la norme provinciale en écriture (55 %).
- En 6e année, plus de la moitié des élèves ont atteint la norme provinciale en lecture (58 %), en écriture (61 %) et en mathématiques (63 %).

Messages clés

- Le rendement des élèves de 3e année a continué à s'améliorer en lecture et en écriture au cours des cinq années d'évaluation.
- Le rendement des élèves de 6e année en lecture est demeuré relativement stable au cours des dernières années d'évaluation.
- Le rendement des élèves de 6e année en écriture et en mathématiques a continué à s'améliorer au cours des dernières années d'évaluation.

---

*Vous trouverez les descriptions de la méthode 1 et 2 à la page 7.

- En 3e année et en 6e année, les filles ont surclassé les garçons en écriture.
- En 3e année et en 6e année, le rendement des filles et des garçons est semblable.

Recommandations clés

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires** étudient les résultats de toutes leurs écoles à l'évaluation, en identifiant celles qui ont amélioré leur niveau de rendement, afin d'identifier les facteurs d'amélioration et de partager cette information pour mettre au point des plans d'amélioration au niveau des conseils scolaires.
- Que **les conseils scolaires** revoient attentivement leurs plans d'amélioration par rapport aux données accumulées pendant les cinq dernières années et par rapport aux données provenant des tests provinciaux de 3e année et de 6e année et utilisent cette information pour modifier et réviser au besoin leurs plans d'amélioration en se référant au *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire, avril 2002*.
- Que **les directrices et directeurs**, appuyés par les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation, fournissent aux enseignantes et enseignants des activités de perfectionnement professionnel en évaluation des compétences linguistiques et, tout particulièrement, sur comment employer les données des évaluations pour élaborer des stratégies comprenant les meilleures méthodes d'amélio-ration.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** analysent les données relatives au rendement et aux données contextuelles, agrégées aussi bien que désagrégées, dans la planification de l'amélio-ration et qu'ils identifient des stratégies qui visent des domaines et des groupes qui nécessitent plus d'appui et des stratégies visant l'amélioration.

Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année, 2001-2002

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, dont les Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6ean née. Ces deux tests sont donnés chaque année à tous les élèves de 3e année et de 6e année des écoles financées par les deniers publics de l'Ontario. Les résultats de ces évaluations fournissent des données au niveau de l'élève, de l'école et du conseil scolaire sur le rendement des élèves à deux étapes clés de leur éducation à l'élémentaire. Les Rapports individuels de l'élève, qui sont distribués aux parents, leur fournissent des renseignements au sujet du rendement de leur enfant par rapport aux tests. Les écoles et les conseils scolaires créent leurs propres rapports, qui sont basés sur les données fournies par l'OQRE, à l'intention des parents et des autres intervenantes et intervenants de la collectivité. L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires dans son site Web pour la consultation du public. De plus, l'OQRE publie chaque année un *Rapport provincial sur le rendement* à l'intention des intervenantes et intervenants en éducation, ainsi que du grand public. Les données tirées des évaluations procurent des renseignements valables aux écoles et aux conseils scolaires, qui s'en servent pour planifier l'amélioration dans les écoles et les conseils.

Contenu des évaluations

Les tests en 3e année et en 6ea nnée mesurent le rendement des élèves par rapport aux attentes et aux contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année*. Chaque test traite des connaissances et des habiletés en lecture, écriture et mathématiques que les élèves doivent avoir acquises à la fin de l'année d'études évaluée. Les évaluations comprennent des activités basées sur le rendement, soit des questions exigeant des réponses construites, ainsi que des questions à réponse choisie. Cette combinaison de types de questions permet aux élèves de démontrer l'étendue et l'ampleur de leur apprentissage, leur procurant en même temps diverses façons de démontrer les connaissances et les habiletés dont ils ont fait l'acquisition.

Lecture

Pour la composante lecture du test, les élèves doivent démontrer leurs connaissances et leurs habiletés en lisant une variété de textes, dont des textes courants et littéraires. Cette partie de l'évaluation mesure le rendement des élèves par rapport aux différentes stratégies et conventions en lecture, ainsi que leur compréhension des concepts, leur capacité de faire des inférences et leur habileté à établir des liens entre les idées. Les quatre compétences en matière de connaissances et d'habiletés en lecture, indiquées dans le curriculum pour la 3e année et la 6e année et évaluées par l'entremise des tests, sont les suivantes :

- Raisonnement : dégage, explique, interprète, analyse ou résume les idées ou les renseignements pertinents d'un texte pour montrer ce qu'elle ou il comprend.
- Communication : explique son interprétation des textes en l'appuyant sur des preuves tirées des textes et sur ses connaissances et ses expériences personnelles.
- Organisation des idées : reconnaît et décrit les caractéristiques et l'organisation de différents types de textes (p. ex., récit, article, fiche descriptive) pour mieux comprendre ce qu'elle ou il lit.

- Respect des conventions linguistiques : reconnaît et explique l'usage de différentes conventions linguistiques (p. ex., orthographe, grammaire, ponctuation et style).

Écriture

Pour la composante écriture du test, les élèves démontrent leurs connaissances et leurs habiletés en utilisant une variété de formes d'écriture et en écrivant à différentes fins. Cette partie de l'évaluation mesure comment les élèves utilisent les stratégies d'écriture et les conventions linguistiques, ainsi que leur compréhension des tâches attribuées, leur organisation des idées et leur communication avec les destinataires. Durant le test, les élèves font deux tâches d'écriture. Une tâche doit modeler le processus d'écriture, tandis que l'autre est un court texte produit selon une tâche prescrite. Les élèves doivent faire l'acquisition de connaissances et d'habiletés par rapport aux quatre compétences en écriture indiquées dans le curriculum de la 3e année et de la 6e année et évaluées à l'aide des tests, soit :

- Raisonnement : comprend l'intention de la tâche d'écriture, développe des idées et les relie entre elles et à l'intention.
- Communication : utilise des techniques d'écriture appropriées, notamment le vocabulaire, les mots imagés et différents types de phrases, pour s'exprimer et s'adresser à des destinataires selon l'intention.
- Organisation des idées : démontre un enchaînement logique dans les phrases et les paragraphes et dans l'organisation et la structure de l'ensemble du texte (3e année); démontre qu'elle ou il suit un plan logique ou développe une idée centrale et relie les idées entre elles (6e année).
- Respect des conventions linguistiques : applique correctement les conventions linguistiques (p. ex., orthographe, grammaire, ponctuation, etc.).

Mathématiques

Pour la composante mathématiques du test, les élèves doivent démontrer leurs connaissances et leurs habiletés en résolution de problèmes, en application des procédures et en communication (en expliquant pour cette dernière compétence la façon dont ils ont obtenu les réponses). Cette partie du test évalue aussi les connaissances et les habiletés des élèves par rapport aux cinq domaines en mathématiques, soit Numération et sens du nombre, Géométrie et sens de l'espace, Mesure, Modélisation et algèbre, et Traitement des données et probabilité. Les élèves doivent faire l'acquisition de connaissances et d'habiletés par rapport aux quatre compétences mathématiques indiquées dans le curriculum de la 3e année et de la 6e année et évaluées à l'aide des tests, soit :

- Résolution de problèmes : choisit et applique correctement les stratégies de résolution de problèmes.
- Acquisition de concepts : utilise et explique les concepts requis en incorporant des notions et des relations mathématiques.
- Application des procédures : choisit et applique correctement les procédures (p. ex., faire un diagramme) et les opérations (p. ex., additionner et multiplier).
- Communication : fournit des explications claires, utilise correctement la terminologie et les symboles mathématiques et justifie la vraisemblance des solutions.

Participation

Tous les élèves de 3e année et de 6e année des écoles financées par les deniers publics en Ontario doivent faire les tests. Il est donc attendu que le personnel enseignant et les directions d'école prennent toutes les mesures nécessaires pour permettre aux élèves de participer à tous les aspects de l'évaluation, et donc faire preuve de l'étendue de leurs acquis. Pour ce faire, il est permis d'accorder une ou plusieurs adaptations aux élèves admissibles ayant des besoins particuliers, ou inscrits à des programmes d'ALF/de PDF, durant le test. Les adaptations offertes doivent figurer dans le plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'élève. Les adaptations admissibles, en fonction des politiques du ministère de l'Éducation et de l'OQRE, comprennent :

- temps supplémentaire (jusqu'à concurrence de deux fois le temps attribué pour la tâche individuelle);
- aide individuelle en ce qui a trait au rythme de l'activité;
- transcription mot pour mot (seulement en lecture et en mathématiques);
- accès à un lieu de travail calme;
- utilisation d'un appareil fonctionnel utilisé normalement en classe;
- utilisation d'un mode de présentation différent pour les élèves malentendantes et malentendants et les élèves ayant une déficience visuelle;
- utilisation de ressources technologiques, tel qu'indiqué sur les plans d'enseignement individualisés (PEI) des élèves.

Les écoles doivent indiquer toute adaptation accordée sur le Formulaire de renseignements sur l'élève lors du test, et les adaptations sont également indiquées sur le Rapport individuel de l'élève quand les résultats des élèves sont envoyés aux écoles.

À l'occasion, bien que rarement, il faut accorder à l'élève une exemption, lui permettant de ne pas faire une partie du test ou le test au complet. Avant d'accorder une exemption, la directrice ou le directeur doit consulter les parents de l'élève ainsi que son enseignante ou son enseignant, et obtenir l'autorisation écrite des parents.

Administration et notation

Les tests de 3e année et de 6e année sont administrés chaque année au mois de mai. Les élèves y travaillent pendant cinq jours, à raison de deux heures et demie par jour. En 3e année et en 6ea nnée, les élèves font des activités collectives avec les autres élèves de leur classe et leurs enseignantes et enseignants, puis travaillent indépendamment afin de résoudre des problèmes, rédiger des réponses construites et répondre à des questions à réponse choisie.

Tous les membres du personnel enseignant s'occupant de l'administration des tests reçoivent des lignes directrices et des plans de leçons détaillés. De plus, le personnel de l'OQRE fournit une formation au personnel des conseils scolaires, qui donne ensuite une formation au personnel des écoles. Ce processus augmente la confiance des personnes chargées d'administrer les tests.

Chaque étape des Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3e année et 6e année implique des éducatrices et éducateurs, comme le font toutes les initiatives provinciales de l'OQRE. Des éducatrices et éducateurs de toute la province participent à l'élaboration, à la mise à l'essai et à la validation du matériel d'évaluation. De plus, les tests sont notés par du personnel enseignant de toutes les années d'études à l'élémentaire. Cette expérience en notation procure aux enseignantes et enseignants une occasion de perfectionnement professionnel importante leur permettant d'approfondir leurs connaissances en matière d'évaluation du rendement des élèves, dans le contexte des attentes et des contenus d'apprentissage du curriculum. Au cours de la séance de notation de 2001-2002, environ 90 % des 2 400 correctrices et correcteurs de langue française et de

langue anglaise ont rapporté considérer cette expérience comme étant utile en matière de perfectionnement professionnel, et disent que l'expérience influencerait la façon dont ils enseignent en classe. Le commentaire suivant résume l'opinion de plusieurs : « Merveilleuse occasion de perfectionnement professionnel! M'aidera énormément et contribue à ma confiance en matière d'enseignement. »

Chacune des évaluations en lecture, en écriture et en mathématiques comprend une section exigeant des réponses construites représentant 80 % des notes, et une section de questions à réponse choisie représentant 20 % des notes. La section exigeant une réponse construite en lecture et en écriture est organisée et notée en fonction des quatre compétences incluses dans le curriculum et présentées plus tôt. En mathématiques, les questions à réponse construite sont notées en fonction des cinq domaines mathématiques et des quatre compétences en matière de connaissances et d'habiletés. Les sections de questions à réponse choisie sont notées électroniquement.

L'OQRE publie ses rapports sur le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques en fonction d'une grille de rendement de quatre niveaux. Cette grille est basée sur *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année*. Le niveau 3 représente la norme provinciale. Les correctrices et correcteurs reçoivent une formation leur permettant d'évaluer le travail des élèves en fonction de ces quatre niveaux. En plus des quatre niveaux, on peut donner aux élèves les désignations suivantes : « MI niveau 1 » (manque d'indices qualitatifs du niveau 1; les élèves ont fourni suffisamment d'information pour recevoir une note, mais n'ont pas démontré les connaissances et la compréhension nécessaires pour atteindre le niveau 1), « I.I. » (les élèves dont le travail est considéré insuffisant pour qu'on lui assigne un niveau de rendement), « exemption » (les élèves à qui on a accordé une exemption par rapport à leur participation au test) et « aucune donnée » (les élèves n'ayant pas bénéficié d'exemption et pour lesquels l'OQRE n'a reçu aucun cahier dûment rempli).

La section du présent rapport portant sur les résultats du rendement contient des données classées selon les niveaux de rendement et les éléments précités.

L'OQRE rapporte les données des deux façons :

Méthode 1

La méthode 1 tient compte de toutes les données. La méthode 1 fait état, en pourcentage, du nombre d'élèves qui atteignent chaque niveau. Tous les élèves sont considérés, y compris les élèves qui ont bénéficié d'une exemption et ceux qui ont pris part à l'évaluation mais qui n'ont pas fait suffisamment de travail pour être noté. La méthode 1 est, pour l'OQRE, la méthode principale utilisée, car les écoles financées par les deniers publics sont responsables du rendement et des progrès de tous les élèves. Les écoles et les conseils scolaires sont tenus d'utiliser cette méthode afin que les résultats soient rapportés de façon uniforme dans la province.

Méthode 2

La méthode 2 représente une façon différente de présenter les données. La méthode 2 fait état, en pourcentage, du nombre d'élèves qui atteignent chaque niveau. Ce sont des élèves qui ont effectivement pris part au test et remis un travail susceptible d'être noté. Les élèves qui sont exemptés ou pour qui il n'y a aucune donnée sur le rendement sont exclus. La méthode 2 met en valeur les résultats atteints par les élèves dont le travail est noté.

Diffusion des résultats sur le rendement

L'OQRE publie des rapports des résultats sur le rendement des élèves de 3e année et de 6e année en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi que des résultats plus détaillés par rapport aux connaissances et habiletés reliées aux compétences et aux domaines précités.

Les résultats généraux pour chaque matière sont obtenus en combinant les résultats de la section comprenant les réponses construites aux résultats de la section des questions à réponse choisie. Les résultats généraux en lecture et en écriture sont compilés à l'aide de cinq sources de données (quatre compétences tirées du travail écrit et d'une section de questions à réponse choisie). Les résultats généraux en mathématiques sont tirés de dix sources (quatre compétences et cinq domaines tirés du travail écrit, et d'une section de questions à réponse choisie).

Contrôle de la qualité

Les procédures de contrôle de la qualité veille à ce que les évaluations de l'OQRE fournissent des données valides et fidèles. Des mécanismes assurant le contrôle de la qualité sont imbriqués dans chaque étape du cycle d'évaluation, y compris la conception et l'élaboration, la mise à l'essai et la révision, l'administration du test, la notation et les rapports. L'OQRE se sert des renseignements sur le contrôle de la qualité recueillis durant et à la fin de chaque cycle d'évaluation, afin de réviser et d'améliorer le matériel, les politiques et les procédures d'évaluation. Vous trouverez ci-dessous un résumé des principales mesures de contrôle de la qualité intégrées aux évaluations de 3e année et de 6ea nnée.

Conception et élaboration

Durant la phase de conception et d'élaboration, un comité technique composé d'expertes et d'experts en évaluations fournit des conseils et veille à ce que les évaluations respectent les valeurs de l'OQRE et soient conformes aux pratiques d'évaluation établies. Le personnel de l'OQRE procure de la formation, surveille et appuie les équipes d'élaboration comprenant des éducatrices et éducateurs d'écoles et de conseils scolaires venant de tous les coins de la province. Un comité de validation, composé d'enseignantes et d'enseignants en fonction et d'expertes et d'experts en évaluation, examine le matériel se rapportant au test et s'assure qu'il est approprié et sans préjugés. De plus, des équipes d'élaboration de langue française et de langue anglaise veillent à ce que les évaluations soient comparables dans les deux langues.

Mise à l'essai

Les tests de 3e année et de 6e année sont mis à l'essai avant que le matériel final soit assemblé. Le test de 3e année a été mis à l'essai dans 30 classes de 4e année réparties à travers la province. Le matériel de 6ea nnée a été mis à l'essai dans 30 classes de 7e année. En tout, environ 600 élèves et enseignantes et enseignants de 4e année et de 7ean née ont participé à ce processus. Durant la mise à l'essai, on a demandé aux enseignantes et enseignants de remplir un questionnaire concernant l'efficacité du matériel d'évaluation et les réactions des élèves aux tests. Après la notation de la mise à l'essai, l'OQRE révise tous les renseignements qui en découlent et compile les données en vue de la révision des tests, qui sont ensuite examinées encore une fois par un comité de validation, afin d'être révisées et approuvées par un comité technique.

Administration

Durant la phase d'administration, le personnel de l'OQRE surveille la formation des enseignantes et enseignants qui administreront les tests. De plus, les responsables du contrôle de la qualité de l'OQRE visitent 10 % des classes participantes dans la province afin d'observer et de recueillir des

données sur la façon dont les enseignantes, enseignants, directrices et directeurs respectent les procédures détaillées dans le *Guide d'administration à l'intention du personnel enseignant et de la direction des écoles.* Le personnel et les analystes de données de l'OQRE ont reçu une formation pour déceler toute anomalie découlant de l'analyse des données et de l'administration du test. Le personnel de l'OQRE ainsi que les membres de la direction des conseils scolaires et des écoles enquêtent sur toute anomalie rapportée ou soupçonnée. L'OQRE effectue aussi des visites de suivi dans les écoles où des anomalies ont été identifiées durant l'administration des tests de l'année précédente.

Notation

Divers mécanismes de vérification de la fidélité sont intégrés aux procédés de notation. On demande aux correctrices et correcteurs de remplir un questionnaire durant la formation pour vérifier leur niveau de compréhension. Chaque matin, avant de commencer la notation, les correctrices et correcteurs notent des cahiers d'orientation afin de s'assurer que les procédés et les normes de notation sont appliqués de manière uniforme tous les jours. Chaque après-midi, toutes les correctrices et tous les correcteurs notent un cahier de fidélité et les résultats sont analysés afin d'évaluer l'uniformité et la fidélité de la notation. De plus, des cahiers de calibrage (une sélection aléatoire de cahiers d'élèves) sont notés une deuxième fois chaque jour, et les résultats de la première et de la deuxième notation sont ensuite comparés afin de produire des statistiques de fidélité de la notation.

Gestion des données

L'OQRE a établi des processus de gestion des données assurant que celles-ci sont enregistrées et attribuées correctement aux élèves, ainsi qu'aux écoles et aux conseils scolaires. L'OQRE a également mis au point un processus formel permettant la révision des résultats individuels d'élèves lorsque de telles révisions sont demandées.

Comparaisons d'une année à l'autre

À la date de publication du présent rapport, les éducatrices, éducateurs, parents, stratèges et le public auront cinq ans de données sur le rendement pour la 3^{e} année et quatre ans de données sur le rendement pour la 6^{e} année, en fonction des attentes actuelles du curriculum. Ils ont également cinq ans de données contextuelles provenant des questionnaires que les élèves, le personnel enseignant et de direction ont remplis au cours des évaluations.

En examinant ces données, il est possible d'identifier des tendances importantes entre les années. Il est cependant important de souligner que certaines comparaisons sont valables alors que d'autres doivent être évitées. Par exemple, le rendement général est comparable d'année en année. La méthode utilisée par l'OQRE pour calculer le rendement général en lecture, en écriture et en mathématiques permet de rapporter le calcul de ces notes en fonction de la même échelle d'une année à l'autre.

Par contre, les modifications et le perfectionnement de la conception et de la notation des composantes des tests basés sur le rendement créent des possibilités de variations dans les résultats d'année en année par rapport aux notes pour les compétences et les domaines. Les notes pour les compétences et les domaines ne peuvent donc être comparées directement d'une année à l'autre. Cependant, nous encourageons les parents et le personnel enseignant à examiner les notes des élèves par rapport aux compétences et aux domaines, à l'aide des cahiers de l'élève et des exemples de travaux d'élèves fournis par l'OQRE. Il est ainsi possible d'établir individuellement les forces et les faiblesses des élèves par rapport aux compétences et aux domaines, et comparativement aux

forces et faiblesses de tous les élèves qui ont fait le test. Il est utile pour les conseils scolaires d'analyser leurs résultats par compétence et par domaine et de les comparer aux résultats de la province, et nous encourageons les écoles à analyser leurs résultats et à les comparer aux résultats de la province et des conseils scolaires afin de comprendre les forces et les faiblesses qui se présentent dans le rendement de leurs élèves par rapport au rendement d'une population plus importante.

La composante de questions à réponse choisie des tests comprend des questions qui se recoupent d'année en année. Ces questions ne sont jamais modifiées. L'analyse des réponses des élèves à ces questions communes pour l'année précédente indique si le rendement des élèves a changé. Ces renseignements, ainsi que la distribution des notes des années précédentes, permettent de mesurer la constance au fil des ans et de rajuster les résultats au besoin afin d'assurer l'uniformité d'une année à l'autre.

Pour de plus amples détails au sujet des différents aspects des tests de 3e année et de 6e année, veuillez consulter le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Participation

Cette section fournie des données sur les élèves qui ont participé aux Tests en lecture, en écriture et en mathématiques, 3e année et de 6e année, 2001-2002

Lecture

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Tous les élèves				
3e année	6 972	<1 %	5 %	95 %
6e année	6 690	<1 %	4 %	96 %
3e année				
Sexe				
Filles	3 533	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 423	<1 %	7 %	93 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	484	0 %	11 %	89 %
Soutien pédagogique	1 058	<1 %	29 %	71 %
6e année				
Sexe				
Filles	3 402	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 266	0 %	6 %	94 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	298	0 %	15 %	85 %
Soutien pédagogique	895	0 %	29 %	71 %

Écriture

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Tous les élèves				
3e année	6 972	<1 %	5 %	95 %
6e année	6 690	<1 %	4 %	96 %
3e année				
Sexe				
Filles	3 533	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 423	<1 %	7 %	93 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	484	0 %	11 %	89 %
Soutien pédagogique	1 058	<1 %	29 %	71 %
6e année				
Sexe				
Filles	3 402	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 266	0 %	6 %	94 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	298	0 %	14 %	86 %
Soutien pédagogique	895	0 %	30 %	70 %

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Tous les élèves				
3e année	6 972	<1 %	4 %	96 %
6e année	6 690	<1 %	4 %	96 %
3e année				
Sexe				
Filles	3 533	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 423	<1 %	5 %	95 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	484	<1 %	7 %	93 %
Soutien pédagogique	1 058	<1 %	22 %	78 %
6e année				
Sexe				
Filles	3 402	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 266	0 %	6 %	94 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	298	0 %	12 %	88 %
Soutien pédagogique	895	0 %	28 %	72 %

Observations par rapport à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques

3e année :

- 51 % des élèves de 3e année sont des filles; 49 % sont des garçons.
- 7 % des élèves de 3e année sont dans des programmes d'ALF/de PDF.
- 15 % des élèves de 3e année reçoivent un soutien pédagogique.

6e année :

- 51 % des élèves de 6ean née sont des filles; 49 % sont des garçons.
- 4 % des élèves de 6e année sont dans des programmes d'ALF/de PDF.
- 13 % des élèves de 6e année reçoivent un soutien pédagogique.

Élèves qui ont reçu une ou plusieurs adaptations en lecture

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
3e année	18 %	18 %	10 %
6e année	18 %	17 %	7 %

Élèves qui ont reçu une ou plusieurs adaptations en écriture

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
3e année	16 %	15 %	8 %
6e année	19 %	17 %	8 %

Élèves qui ont reçu une ou plusieurs adaptations en mathématiques

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
3e année	31 %	22 %	11 %
6e année	21 %	17 %	10 %

Observation

- Le pourcentage d'élèves ayant reçu des adaptations a diminué cette année.

Résultats sur le rendement

Cette section du rapport donne un résumé des résultats provinciaux aux tests de 3e année et de 6e année, 2001-2002. Les résultats en lecture, en écriture et en mathématiques pour les deux années d'études sont présentés ensemble, afin de fournir une indication des modèles dans chaque matière qui s'appliquent aux deux années d'études. Les résultats de ces tests, y compris les résultats sur le rendement et les données tirées des questionnaires, procurent une vue d'ensemble du rendement des élèves de l'Ontario.

Niveau général de rendement en lecture – 3e année

	n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 972	5 %	<1 %	6 %	<1 %	11 %	34 %	37 %	7 %
Méthode 2	6 621	s.o.	s.o.	7 %	<1 %	11 %	36 %	39 %	7 %

Niveau général de rendement en lecture – 6e année

	n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 690	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	29 %	49 %	9 %
Méthode 2	6 398	s.o.	s.o.	6 %	<1 %	3 %	30 %	52 %	9 %

Niveau général de rendement en écriture – 3e année

	n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 972	5 %	<1 %	3 %	1 %	3 %	33 %	42 %	14 %
Méthode 2	6 619	s.o.	s.o.	3 %	1 %	3 %	35 %	44 %	14 %

Niveau général de rendement en écriture – 6e année

	n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 690	4 %	<1 %	3 %	<1 %	1 %	30 %	48 %	13 %
Méthode 2	6 388	s.o.	s.o.	4 %	<1 %	1 %	31 %	50 %	14 %

Niveau général de rendement en mathématiques – 3e année

	n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 972	4 %	<1 %	4 %	<1 %	7 %	37 %	43 %	5 %
Méthode 2	6 697	s.o.	s.o.	5 %	<1 %	8 %	38 %	44 %	5 %

Niveau général de rendement en mathématiques – 6e année

	n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 690	4 %	<1 %	9 %	<1 %	1 %	21 %	44 %	20 %
Méthode 2	6 406	s.o.	s.o.	10 %	<1 %	1 %	22 %	46 %	21 %

Comparaisons d'année en année (méthode 1)

Tendance de cinq ans en lecture – 3e année

	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1997-1998	4 %	1 %	12 %		9 %	34 %	37 %	3 %
1998-1999	5 %	0 %	3 %		19 %	30 %	39 %	3 %
1999-2000	9 %	<1 %	3 %	0 %	16 %	27 %	41 %	4 %
2000-2001	5 %	1 %	5 %	0 %	14 %	35 %	36 %	5 %
2001-2002	5 %	<1 %	6 %	<1 %	11 %	34 %	37 %	7 %

Tendance de quatre ans en lecture – 6e année

	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1998-1999	6 %	<1 %	5 %	0 %	3 %	27 %	46 %	13 %
1999-2000	4 %	<1 %	6 %	0 %	5 %	31 %	46 %	9 %
2000-2001	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	29 %	49 %	9 %
2001-2002	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	29 %	49 %	9 %

Tendance de cinq ans en écriture – 3e année

	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1997-1998	4 %	0 %	4 %		8 %	42 %	38 %	4 %
1998-1999	5 %	0 %	2 %		7 %	34 %	43 %	9 %
1999-2000	8 %	<1 %	4 %	0 %	6 %	32 %	41 %	8 %
2000-2001	5 %	1 %	7 %	0 %	5 %	32 %	38 %	13 %
2001-2002	5 %	<1 %	3 %	1 %	3 %	33 %	42 %	14 %

Tendance de quatre ans en écriture – 6e année

	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1998-1999	5 %	0 %	3 %		4 %	30 %	48 %	10 %
1999-2000	7 %	<1 %	7 %	0 %	1 %	27 %	48 %	10 %
2000-2001	4 %	<1 %	7 %	0 %	2 %	31 %	45 %	11 %
2001-2002	4 %	<1 %	3 %	<1 %	1 %	30 %	48 %	13 %

Tendance de cinq ans en mathématiques – 3e année

	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1997-1998	3 %	4 %	7 %		9 %	42 %	32 %	3 %
1998-1999	4 %	0 %	3 %		13 %	39 %	35 %	4 %
1999-2000	8 %	0 %	2 %	0 %	13 %	36 %	37 %	5 %
2000-2001	4 %	1 %	5 %	0 %	11 %	40 %	37 %	3 %
2001-2002	4 %	<1 %	4 %	<1 %	7 %	37 %	43 %	5 %

Tendance de quatre ans en mathématiques – 6e année

	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1998-1999	5 %	0 %	2 %		7 %	31 %	38 %	17 %
1999-2000	7 %	0 %	5 %	0 %	3 %	28 %	39 %	18 %
2000-2001	3 %	<1 %	6 %	0 %	3 %	28 %	42 %	18 %
2001-2002	4 %	<1 %	9 %	<1 %	1 %	21 %	44 %	20 %

Observations :

- Le rendement des élèves de 3e année a continué à s'améliorer graduellement en lecture et en écriture au cours des cinq années d'évaluation.
- Le rendement des élèves de 6e année en lecture est demeuré relativement stable au cours des dernières années d'évaluation.
- Le rendement des élèves de 6e année en écriture et en mathématiques a continué à s'améliorer au cours des dernières années d'évaluation.

Lecture – Rendement par compétence

3e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6 638	10,0	20
Communication	6 637	9,4	20
Organisation des idées	6 573	10,7	20
Respect des conventions linguistiques	6 395	14,7	20

6e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6 419	9,7	20
Communication	6 425	9,5	20
Organisation des idées	6 425	9,5	20
Respect des conventions linguistiques	6 289	10,2	20

Écriture – Rendement par compétence

3e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6572	4,7	8
Communication	6573	4,4	8
Organisation des idées	6573	4,5	8
Respect des conventions linguistiques	6573	4,4	8

6e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6401	5,1	8
Communication	6402	5,0	8
Organisation des idées	6400	4,9	8
Respect des conventions linguistiques	6402	5,0	8

Mathématiques – Rendement par compétence

3e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Résolution de problèmes	6682	13,8	20
Acquisition de concepts	6681	13,6	20
Application des procédures	6654	13,7	20
Communication	6554	11,7	20
Domaine			
Numération et sens du nombre	6656	15,5	24
Géométrie et sens de l'espace	6636	16,8	24
Mesure	6676	16,6	24
Modélisation et algèbre	6652	14,9	24
Traitement des données et probabilité	6640	16,1	24

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Résolution de problèmes	6 291	11,7	20
Acquisition de concepts	6 435	12,7	20
Application des procédures	6 421	12,2	20
Communication	6 230	11,3	20
Domaine			
Numération et sens du nombre	6 366	15,6	24
Géométrie et sens de l'espace	6 346	15.2	24
Mesure	6 365	13,5	24
Modélisation et algèbre	6 316	14,7	24
Traitement des données et probabilité	6 092	14,4	24

Résultats généraux de rendement en lecture par sous-groupes

3e année

		n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Garçons	3 423	7 %	<1 %	7 %	<1 %	12 %	36 %	34 %	4 %
	Filles	3 533	3 %	<1 %	6 %	<1 %	9 %	32 %	40 %	9 %
Langue	ALF/PDF	484	11 %	0 %	9 %	1 %	21 %	33 %	23 %	2 %
	Non ALF/ PDF	6 488	5 %	<1 %	6 %	<1 %	10 %	34 %	38 %	7 %
Soutien pédagogique	Avec	1 058	29 %	<1 %	7 %	1 %	20 %	32 %	11 %	<1 %
	Sans	5 914	1 %	<1 %	6 %	<1 %	9 %	34 %	42 %	8 %

6e année

		n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Garçons	3 266	6 %	0 %	6 %	<1 %	4 %	34 %	43 %	6 %
	Filles	3 402	3 %	<1 %	5 %	<1 %	2 %	23 %	55 %	12 %
Langue	ALF/PDF	298	15 %	0 %	8 %	1 %	7 %	34 %	32 %	3 %
	Non ALF/ PDF	6 392	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	29 %	50 %	9 %
Soutien pédagogique	Avec	895	29 %	0 %	11 %	1 %	9 %	38 %	13 %	<1 %
	Sans	5 795	<1 %	<1 %	5 %	<1 %	2 %	27 %	55 %	10 %

Observations :

- En 3e année et en 6ean née, les filles ont surclassé les garçons en lecture.
- En 3e année, un quart des élèves (25 %) dans les programmes d'ALF/PDF ont atteint la norme provinciale en lecture, tandis qu'en 6e année, 35 % des élèves ont atteint la norme provinciale en lecture.
- Parmi les élèves qui reçoivent un soutien pédagogique, 11 % des élèves de 3e année et 13 % des élèves de 6e année ont atteint la norme provinciale en lecture.

Résultats généraux de rendement en écriture par sous-groupes

3e année

		n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Garçons	3 423	7 %	<1 %	4 %	1 %	4 %	38 %	37 %	9 %
	Filles	3 533	3 %	<1 %	2 %	<1 %	2 %	28 %	46 %	18 %
Langue	ALF/PDF	484	11 %	0 %	3 %	1 %	5 %	45 %	29 %	5 %
	Non ALF/ PDF	6 488	5 %	<1 %	3 %	1 %	3 %	32 %	42 %	14 %
Soutien pédagogique	Avec	1 058	29 %	<1 %	4 %	3 %	7 %	42 %	13 %	1 %
	Sans	5 914	1 %	<1 %	3 %	<1 %	2 %	31 %	47 %	16 %

6e année

		n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Garçons	3 266	6 %	0 %	4 %	1 %	1 %	39 %	42 %	8 %
	Filles	3 402	3 %	<1 %	3 %	<1 %	<1 %	22 %	54 %	19 %
Langue	ALF/PDF	298	14 %	0 %	5 %	<1 %	1 %	41 %	32 %	6 %
	Non ALF/ PDF	6 392	4 %	<1 %	3 %	<1 %	1 %	29 %	48 %	14 %
Soutien pédagogique	Avec	895	30 %	0 %	5 %	1 %	2 %	45 %	16 %	1 %
	Sans	5 795	<1 %	<1 %	3 %	<1 %	<1 %	28 %	53 %	15 %

Observations :

- En 3e année et en 6ean née, les filles ont surclassé les garçons en écriture.
- Parmi les élèves dans les programmes d'ALF/de PDF, 34 % des élèves de 3e année et 38 % des élèves de 6e année ont atteint la norme provinciale en écriture.
- Parmi les élèves qui reçoivent un soutien pédagogique, 14 % des élèves de 3e année et 17 % des élèves de 6e année ont atteint la norme provinciale en écriture.

Résultats généraux de rendement en mathématiques par sous-groupes

3e année

		n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Garçons	3 423	5 %	<1 %	5 %	<1 %	7 %	35 %	43 %	4 %
	Filles	3 533	3 %	<1 %	4 %	<1 %	8 %	38 %	42 %	5 %
Langue	ALF/PDF	484	7 %	<1 %	5 %	1 %	14 %	40 %	31 %	1 %
	Non ALF/ PDF	6 488	4 %	<1 %	4 %	<1 %	7 %	36 %	43 %	5 %
Soutien pédagogique	Avec	1 058	22 %	<1 %	7 %	1 %	16 %	39 %	15 %	<1 %
	Sans	5 914	1 %	<1 %	4 %	<1 %	6 %	36 %	48 %	6 %

6e année

		n =	Exempté	Aucune donnée	I.I.	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Garçons	3 266	6 %	0 %	10 %	1 %	1 %	20 %	43 %	20 %
	Filles	3 402	3 %	<1 %	8 %	<1 %	1 %	22 %	45 %	20 %
Langue	ALF/PDF	298	12 %	0 %	13 %	1 %	2 %	29 %	30 %	13 %
	Non ALF/ PDF	6 392	4 %	<1 %	9 %	<1 %	1 %	21 %	44 %	20 %
Soutien pédagogique	Avec	895	28 %	0 %	14 %	2 %	3 %	31 %	20 %	2 %
	Sans	5 795	<1 %	<1 %	8 %	<1 %	1 %	20 %	47 %	22 %

Observations :

- En 3e année et en 6e année, le rendement des filles et des garçons est semblable.
- Parmi les élèves dans les programmes d'ALF/de PDF, 32 % des élèves de 3e année et 43 % des élèves de 6e année ont atteint la norme provinciale en mathématiques.
- Parmi les élèves qui reçoivent un soutien pédagogique, 15 % des élèves de 3e année et 22 % des élèves de 6e année ont atteint la norme provinciale en mathématiques.

Données contextuelles tirées des questionnaires de 3e année

Cette section fournit des données tirées des questionnaires des élèves et du personnel enseignant de 3e année.

Données contextuelles tirées du Questionnaire à l'intention de l'élève

Taux de réponses

Province		
Tous les élèves	**Questionnaires remplis**	**Taux de réponses**
6 972	6 800	98 %

Utilisation de l'ordinateur et langue parlée à la maison

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	**Province**		
	Tous (n = 6 800)	**Filles (n = 3 461)**	**Garçons (n = 3 332)**
avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer des travaux scolaires	50 %	50 %	50 %
parler uniquement ou surtout en français à la maison	29 %	29 %	29 %
qu'on leur parle uniquement ou surtout en français à la maison	34 %	33%	34 %
parler uniquement ou surtout en français avec leurs amies et amis	33 %	35 %	31 %
écouter la télévision uniquement ou surtout en français à la maison	10 %	10 %	8 %
écouter la radio uniquement ou surtout en français à la maison	13 %	14 %	12 %
écouter des disques compacts ou des cassettes uniquement ou surtout en français à la maison	8 %	8 %	8 %
lire uniquement ou surtout en français à la maison	52 %	53 %	50 %

Observations :

- La moitié des élèves de 3e année indiquent avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer des travaux scolaires.
- Peu d'élèves indiquent écouter la télévision, la radio, des disques compacts ou des cassettes en français.

Lecture

Attitudes des élèves en lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 879)	Filles (n = 2 991)	Garçons (n = 2 882)
être bonnes lectrices ou bons lecteurs	56 %	60 %	51 %
aimer lire	65 %	74 %	56 %

Observations :

- Plus de filles que de garçons indiquent aimer lire et être bonnes ou bons en lecture.
- Un plus grand nombre d'élèves ont indiqué être bons en lecture cette année. Par contre, moins d'élèves ont indiqué aimer lire cette année. (Voir les tableaux ci-dessous.)

Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur.				
1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
49 %	50 %	51 %	51 %	56 %

J'aime lire.				
1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
70 %	71 %	71 %	70 %	65 %

Habitudes des élèves en lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 879)	Filles (n = 2 991)	Garçons (n = 2 882)
lire des choses qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires	47 %	48 %	45 %
lire seul(e) à la maison	51 %	53 %	49 %
lire avec d'autres personnes à la maison	19 %	19 %	19 %
lire seul(e) à l'école	61 %	61 %	61 %
parler aux autres de leurs lectures	23 %	22 %	23 %

Observation :

- Il n'y a pas de différences importantes entre les habitudes de lecture des filles et celles des garçons. Un nombre légèrement plus élevé de filles que de garçons indiquent lire à la maison et faire de la lecture qui ne fait pas partie de leurs travaux scolaires.

Pourcentage d'élèves ayant indiqué aimer lire :	Province		
	Tous (n = 5 879)	**Filles (n = 2 991)**	**Garçons (n = 2 882)**
des livres qui ont des images	61 %	58 %	65 %
des romans ou des livres qui sont divisés en chapitres	65 %	71 %	60 %
des livres informatifs, des sites Web ou des courriels	44 %	42 %	46 %
des poèmes	41 %	51 %	30 %
des journaux	16 %	13 %	19 %
des revues	37 %	39 %	36 %
des bandes dessinées	65 %	59 %	71 %

Observations :

- Plusieurs élèves indiquent lire des livres qui ont des images, des romans ou des livres divisés en chapitres ainsi que des bandes dessinées.
- Plus de filles que de garçons indiquent lire des romans ou des livres qui sont divisés en chapitres de même que des poèmes.
- Plus de garçons que de filles indiquent lire des livres qui ont des images, des journaux et des bandes dessinées.
- Cette année, plus d'élèves indiquent lire des romans ou des livres qui sont divisés en chapitres que par les années précédentes. Aussi, cette année, moins d'élèves indiquent lire des poèmes et des revues que par les années précédentes. (Voir tableaux ci-dessous).

J'aime lire des romans ou des livres qui sont divisés en chapitres.				
1997-1998	**1998-1999**	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
63 %	62 %	63 %	61 %	65 %

J'aime lire des poèmes.				
1997-1998	**1998-1999**	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
49 %	48 %	47 %	45 %	41 %

J'aime lire des revues.				
1997-1998	**1998-1999**	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
50 %	44 %	41 %	41 %	37 %

Écriture

Attitudes des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 879)	Filles (n = 2 989)	Garçons (n = 2 884)
être bonnes ou bons en écriture	46 %	51 %	40 %
aimer écrire	56 %	64 %	47 %

Observations :

- Plus de filles que de garçons indiquent être bonnes écrivaines et aimer écrire.
- Cette tendance se maintient d'année en année.

Habitudes des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 879)	Filles (n = 2 989)	Garçons (n = 2 884)
écrire des textes qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires	30 %	34 %	25 %
utiliser un ordinateur pour écrire	23 %	22 %	23 %
parler à quelqu'un de leur sujet avant de commencer à écrire	21 %	21 %	21 %
prendre le temps de planifier ce qu'elles et ils vont écrire avant de commencer	73 %	75 %	70 %
relire leur texte et corriger leurs fautes quand elles et ils ont fini d'écrire	63 %	66 %	59 %
faire lire leurs publications par d'autres personnes	36 %	39 %	33 %

Observations :

- Un nombre beaucoup plus élevé de filles que de garçons indiquent écrire des textes qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires, relire leur texte et corriger leurs fautes et faire lire leurs publications par d'autres personnes.
- Il n'y a pas de différences entre les filles et les garçons quant à l'utilisation de l'ordinateur pour écrire et quant à la pratique de parler à quelqu'un de leur sujet avant de commencer à écrire.
- Les tendances dans les habitudes des élèves en écriture se maintiennent d'année en année à l'exception de celles se rapportant au pourcentage d'élèves qui indiquent corriger leur fautes. Cette année le pourcentage d'élèves qui indiquent corriger leurs fautes a chuté de 70 % à 63 % par rapport à l'an passé. (Voir tableau ci-dessous.)

Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je corrige mes fautes.				
1997-1998	**1998-1999**	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
62 %	63 %	67 %	70 %	63 %

Préférences des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué aimer écrire :	**Province**		
	Tous (n = 5 879)	**Filles (n = 2 989)**	**Garçons (n = 2 884)**
des histoires	54 %	60 %	47 %
des rapports	31 %	33 %	30 %
des poèmes	35 %	44 %	25 %
dans leur journal	46 %	55 %	35 %
des lettres, des cartes de souhaits ou des courriels	59 %	70 %	48 %

Observation :

- Les tendances dans les préférences des filles et des garçons en écriture se maintiennent d'année en année.

Mathématiques

Attitudes des élèves en mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	**Province**		
	Tous (n = 5 856)	**Filles (n = 3 005)**	**Garçons (n = 2 844)**
être bonnes ou bons en mathématiques	57 %	48 %	66 %
trouver les mathématiques faciles	39 %	31 %	47 %
comprendre les mathématiques qu'elles et ils font à l'école	53 %	47 %	60 %
aimer les mathématiques	66 %	62 %	71 %

Observations :

- Un peu plus de la moitié des élèves indiquent être bonnes ou bons en mathématiques et comprendre les mathématiques qu'elles et ils font à l'école.
- Un plus grand nombre de garçons que de filles indiquent être bons en mathématiques, trouver les mathématiques faciles, comprendre les mathématiques qu'ils font à l'école et aimer les mathématiques.

Application des mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 856)	Filles (n = 3 005)	Garçons (n = 2 844)
faire des mathématiques qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires	37 %	36 %	38 %
utiliser une calculatrice pour apprendre les mathématiques à l'école	12 %	11 %	12 %
utiliser un ordinateur pour apprendre les mathématiques à l'école	18 %	17 %	19 %
utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes en dehors de l'école	32 %	29 %	34 %
parler aux autres de ce qu'elles ou ils font en mathématiques	15 %	15 %	16 %

Préférences des élèves en mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué aimer :	Province		
	Tous (n = 6 834)	Filles (n = 3 461)	Garçons (n = 3 332)
travailler avec les opérations	60 %	55 %	65 %
mesurer des choses	57 %	54 %	59 %
faire des modèles	64 %	64 %	65 %
construire des structures	72 %	68 %	77 %
dessiner des tableaux et des diagrammes	48 %	54 %	43 %
travailler avec des formes	56 %	57 %	56 %
faire des estimations ou prédire des résultats	55 %	52 %	57 %
résoudre des problèmes de mathématiques	51 %	47 %	55 %

Observations :

- Plus de garçons que de filles indiquent aimer travailler avec les opérations, mesurer des choses, construire des structures, faire des estimations ou prédire des résultats et résoudre des problèmes de mathématiques.
- Plus de filles que de garçons indiquent aimer dessiner des tableaux et des diagrammes et travailler avec des formes.

Pratiques d'enseignement

Français

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Province	
	Lecture (n = 367)	Écriture (n = 367)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :		
ressources pour l'enseignement au niveau de la salle de classe	91 %	84 %
ressources appropriées à la bibliothèque	74 %	41 %
ordinateurs	75 %	77 %
logiciels qui facilitent les activités de français	59 %	59 %
personnel de ressource au niveau du conseil scolaire	61 %	60 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation du français	59 %	57 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation du français	45 %	43 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation du français	79 %	75 %
que les ressources indiquées ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :		
planificateur (MÉO)	26 %	25 %
grille d'évaluation du rendement en français (MÉO)	73 %	72 %
matériel d'évaluation de l'OQRE	86 %	84 %
copies types et justifications (MÉO)	78 %	78 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	91 %	90 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	50 %	49 %
matériel d'évaluation provenant de votre conseil scolaire	61 %	58 %
matériel d'évaluation provenant d'autres conseils scolaires	28 %	27 %
matériel d'évaluation provenant de différentes maisons d'édition	44 %	43 %
matériel d'évaluation provenant d'autres sources	34 %	34 %

Observation :

- Les enseignantes et enseignants indiquent utiliser une variété d'outils d'évaluation qu'ils trouvent utiles.

Mathématiques

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation des mathématiques

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Province
	Tous (n = 367)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :	
textes de mathématiques et cahiers d'exercices	71 %
matériel de manipulation	91 %
ressources à la bibliothèque	30 %
calculatrices	76 %
ordinateurs	82 %
logiciels de mathématiques	65 %
personnel de ressource au niveau du conseil scolaire	51 %
manuels de l'enseignante ou de l'enseignant	81 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation des mathématiques	49 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation des mathématiques	24 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation des mathématiques	67 %
que les ressources indiquées ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :	
planificateur du MÉO	27 %
grille d'évaluation du rendement en mathématiques (MÉO)	74 %
matériel d'évaluation de l'OQRE	87 %
copies types et justifications (MÉO)	76 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	93 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	49 %
matériel d'évaluation élaboré par votre conseil scolaire	48 %
matériel d'évaluation élaboré par d'autres conseils scolaires	27 %
matériel d'évaluation élaboré par différentes maisons d'édition	46 %
Matériel d'évaluation élaboré par d'autres sources	33 %

Observation :

- Les enseignantes et enseignants indiquent utiliser une variété d'outils d'évaluation en mathématiques qu'ils trouvent utiles.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Province
	Tous (n = 367)
avoir enseigné **plus de deux ans**	85 %
avoir enseigné au cycle primaire **plus de deux ans**	76 %
avoir enseigné en 3e année **plus de deux ans**	51 %

Observation :

- Même si 85 % des enseignantes et enseignants indiquent avoir enseigné depuis plus de deux ans, seulement 51 % enseignent en 3e année depuis plus de 2 ans.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir été initiés à la théorie et à la pratique dans les activités de formation professionnelle suivantes :	Province		
	Lecture (n = 367)	Écriture (n = 367)	Mathématiques (n = 367)
activités de votre école	37 %	34 %	28 %
activités du Ministère	17 %	13 %	14 %
activités de votre conseil scolaire	69 %	62 %	61 %
activités se rapportant à l'OQRE	22 %	19 %	23 %
autodidacte, lectures professionnelles	34 %	32 %	28 %
séminaires, ateliers et conférences	47 %	36 %	34 %
études au delà du premier cycle	3 %	2 %	1 %

Observation :

- La majorité des enseignantes et enseignants ont bénéficié d'une formation professionnelle en lecture, en écriture et en mathématiques offerte par le conseil scolaire.

Qualifications additionnelles (QA)

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir obtenu ou être en voie d'obtenir les qualifications additionnelles (QA) suivantes :	**Province**		
	Cours de QA en lecture (n = 367)	**Cours de QA en écriture (n = 367)**	**Cours de QA en mathématiques (n = 367)**
Partie 1	5 %	3 %	2 %
Partie 2	1 %	1 %	2 %
Spécialiste	3 %	2 %	1 %

	Province
	Tous (n = 367)
autres cours de QA en lecture et en écriture	13 %
autres cours de QA en mathématiques	7 %
autres cours spécialisés qui visent une formation en lecture, écriture ou en mathématiques	12 %

Données contextuelles tirées des questionnaires de 6e année

Cette section fournit des données tirées des questionnaires des élèves et du personnel enseignant de 6e année.

Données contextuelles tirées du Questionnaire à l'intention de l'élève

Taux de réponses

Province		
Tous les élèves	**Questionnaires remplis**	**Taux de réponses**
6 690	6 518	97 %

Utilisation de l'ordinateur et langue parlée à la maison

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	**Province**		
	Tous (n = 6 518)	**Filles (n = 3 339)**	**Garçons (n = 3 172)**
avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer des travaux scolaires	81 %	83 %	80 %
parler uniquement ou surtout en français à la maison	29 %	28 %	29 %
qu'on leur parle uniquement ou surtout en français à la maison	34 %	34 %	36 %
parler uniquement ou surtout en français avec leurs amis	24 %	26 %	23 %
écouter la télévision uniquement ou surtout en français à la maison	5 %	6 %	5 %
écouter la radio uniquement ou surtout en français à la maison	8 %	8 %	8 %
écouter des disques compacts ou des cassettes uniquement ou surtout en français à la maison	3 %	3 %	3 %
lire uniquement ou surtout en français à la maison	27 %	27 %	28 %

Observations :

- Plus de 80 % des élèves de 6e année indiquent avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer des travaux scolaires.
- Peu d'élèves indiquent écouter la télévision, la radio, des disques compacts ou des cassettes en français.

Lecture

Attitudes des élèves en lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 500)	Filles (n = 2 840)	Garçons (n = 2 653)
être bonnes lectrices ou bons lecteurs	51 %	55 %	48 %
aimer lire	55 %	62 %	47 %

Observations :

- Plus de filles que de garçons indiquent aimer lire et être bonnes lectrices.
- Cette tendance se maintient d'année en année.

Habitudes des élèves en lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 500)	Filles (n = 2 840)	Garçons (n = 2 653)
lire des choses qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires	59 %	63 %	55 %
lire à la maison	59 %	66 %	51 %
lire avec d'autres personnes à la maison	9 %	10 %	8 %
lire seul(e) à l'école	79 %	80 %	79 %
parler aux autres de leurs lectures	22 %	22 %	21 %

Observation :

- Il n'y a pas de différences entre les habitudes des filles et des garçons quant à lire à l'école, à parler aux autres de leurs lectures et à lire avec d'autres personnes à la maison.

Préférences des élèves en lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué aimer lire :	Province		
	Tous (n = 5 500)	Filles (n = 2 840)	Garçons (n = 2 653)
des romans ou des livres qui sont divisés en chapitres	68 %	77 %	58 %
des livres informatifs, des sites Web ou des courriels	38 %	34 %	43 %
des poèmes	28 %	36 %	20 %
des journaux	18 %	14 %	23 %
des revues	48 %	54 %	42 %
des bandes dessinées	61 %	49 %	74 %

Observations :

- Un plus grand nombre de filles que de garçons indiquent aimer lire des romans ou des livres qui sont divisés en chapitres, des poèmes et des revues.
- Un plus grand nombre de garçons que de filles indiquent aimer lire des journaux, des bandes dessinées et des livres informatifs ainsi que des sites Web ou des courriels.

Écriture

Attitudes des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 488)	Filles (n = 2 814)	Garçons (n = 2 667)
être bonnes ou bons en écriture	34 %	38 %	30 %
aimer écrire	43 %	53 %	32 %

Observations :

- Plus de filles que de garçons indiquent être bonnes écrivaines et aimer écrire.
- Cette tendance se maintient d'année en année.

Habitudes des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 488)	Filles (n = 2 814)	Garçons (n = 2 667)
écrire des textes qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires	27 %	33 %	20 %
utiliser un ordinateur pour écrire	39 %	38 %	40 %
parler à quelqu'un de leur sujet avant de commencer à écrire	17 %	16 %	19 %
prendre le temps de planifier ce qu'elles et ils vont écrire avant de commencer	62 %	62 %	61 %
relire leur texte et corriger leurs fautes quand elles et ils ont fini d'écrire	63 %	69 %	57 %
faire lire leurs publications par d'autres personnes	38 %	42 %	34 %

Observations :

- Un beaucoup plus grand nombre de filles que de garçons indiquent écrire des textes qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires, relire leur texte et corriger leurs fautes quand elles et ils ont fini d'écrire et faire lire leurs publications par d'autres personnes.
- Il n'y a pas de différences entre les filles et les garçons quant à l'utilisation de l'ordinateur pour écrire, prendre le temps de planifier ce qu'elles et ils vont écrire avant de commencer et la pratique de parler à quelqu'un de leur sujet avant de commencer à écrire.
- Les tendances dans les habitudes des élèves en écriture se maintiennent d'année en année à l'exception de celle se rapportant au pourcentage d'élèves indiquant utiliser l'ordinateur pour écrire et faire lire leurs publications par d'autres personnes. Cette année plus d'élèves ont indiqué utiliser l'ordinateur pour écrire que par les années précédentes; cette année moins d'élèves ont indiqué faire lire leurs publications par d'autres personnes que par les années précédentes. (Voir les tableaux ci-dessous.)

J'utilise un ordinateur pour écrire.			
1998-1999	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
35 %	36 %	35 %	39 %

Je fais lire mes publications par d'autres personnes.			
1998-1999	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
43 %	40 %	42 %	38 %

Préférences des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué aimer écrire :	**Province**		
	Tous (n = 5 488)	**Filles (n = 2 814)**	**Garçons (n = 2 667)**
des histoires	46 %	49 %	42 %
des rapports	26 %	28 %	24 %
des poèmes	32 %	39 %	24 %
dans leur journal	31 %	48 %	13 %
des lettres, des cartes de souhaits ou des courriels	60 %	75 %	44 %

Observation :

- Les tendances dans les préférences entre celles des filles et celles des garçons en écriture se maintiennent d'année en année.

Mathématiques

Attitudes des élèves en mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 486)	**Filles (n = 2 815)**	**Garçons (n = 2 664)**
être bonnes ou bons en mathématiques	52 %	41 %	64 %
trouver les mathématiques faciles	30 %	22 %	39 %
comprendre les mathématiques qu'elles et ils font à l'école	57 %	50 %	64 %
aimer les mathématiques	56 %	48 %	63 %

Observations :

- Plus de la moitié des élèves indiquent être bonnes ou bons en mathématiques.
- Plus de garçons que de filles indiquent aimer les mathématiques, comprendre les mathématiques que l'on fait à l'école, trouver les mathématiques faciles et être bonnes ou bons en mathématiques.
- Cette année plus d'élèves que les années précédentes ont indiqué être bonnes ou bons en mathématiques, aimer les mathématiques et comprendre les mathématiques que l'on fait à l'école. (Voir les tableaux ci-dessous.)

Je suis bon(ne) en mathématiques.			
1998-1999	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
49 %	49 %	48 %	52 %

J'aime les mathématiques.			
1998-1999	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
53 %	52 %	52 %	56 %

Je comprends les mathématiques que je fais à l'école.			
1998-1999	**1999-2000**	**2000-2001**	**2001-2002**
54 %	52 %	50 %	57 %

Application des mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province		
	Tous (n = 5 486)	Filles (n = 2 815)	Garçons (n = 2 664)
faire des mathématiques qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires	29 %	26 %	33 %
utiliser une calculatrice pour apprendre les mathématiques à l'école	10 %	10 %	10 %
utiliser un ordinateur pour apprendre les mathématiques à l'école	5 %	5 %	5 %
utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes en dehors de l'école	39 %	34 %	44 %
parler aux autres de ce qu'elles ou ils font en mathématiques	13 %	13 %	13 %

Observation :

- Un plus grand nombre de garçons que de filles indiquent faire des mathématiques qui ne font pas partie de leurs travaux scolaires et utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes en dehors de l'école.

Préférences des élèves en mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué aimer :	Province		
	Tous (n = 5 486)	Filles (n = 2 815)	Garçons (n = 2 664)
travailler avec les opérations	58 %	56 %	61 %
mesurer des choses	47 %	41 %	55 %
faire des modèles	51 %	42 %	59 %
construire des structures	62 %	52 %	73 %
dessiner des tableaux et des diagrammes	46 %	51 %	40 %
travailler avec des formes	45 %	43 %	46 %
faire des estimations ou prédire des résultats	40 %	34 %	47 %
résoudre des problèmes de mathématiques	42 %	36 %	48 %

Observations :

- Plus de filles que de garçons indiquent aimer dessiner des tableaux et des diagrammes.
- Plus de garçons que de filles indiquent aimer travailler avec les opérations, mesurer des choses, construire des structures, faire des estimations ou prédire des résultats et résoudre des problèmes de mathématiques.

Pratiques d'enseignement

Français

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Province	
	Lecture (n = 367)	Écriture (n = 367)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :		
ressources pour l'enseignement au niveau de la salle de classe	77 %	75 %
ressources appropriées à la bibliothèque	67 %	46 %
ordinateurs	76 %	77 %
logiciels qui facilitent les activités de français	46 %	49 %
personnel de ressource au niveau du conseil scolaire	51 %	56 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation du français	59 %	56 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation du français	39 %	35 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation du français	69 %	67 %
que les ressources ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :		
planificateur (MÉO)	24 %	24 %
grille d'évaluation du rendement en français (MÉO)	68 %	68 %
matériel d'évaluation de l'OQRE	83 %	81 %
copies types et justifications (MÉO)	81 %	79 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	93 %	90 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	45 %	43 %
matériel d'évaluation provenant de votre conseil scolaire	55 %	54 %
matériel d'évaluation provenant d'autres conseils scolaires	32 %	31 %
matériel d'évaluation provenant de différentes maisons d'édition	45 %	44 %
matériel d'évaluation provenant d'autres sources	39 %	40 %

Observation :

- Les enseignantes et les enseignants indiquent utiliser une variété d'outils d'évaluation qu'elles et ils trouvent utiles.

Mathématiques

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation des mathématiques

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Province
	Tous (n = 331)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :	
textes de mathématiques et cahiers d'exercices	73 %
matériel de manipulation	73 %
ressources à la bibliothèque	31 %
calculatrices	75 %
ordinateurs	77 %
logiciels de mathématiques	57 %
personnel de ressource au niveau du conseil	49 %
manuels de l'enseignante ou de l'enseignant	78 %
ressources au niveau du conseil pour l'évaluation des mathématiques	54 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation des mathématiques	29 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation des mathématiques	70 %
que les ressources indiquées ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :	
planificateur du MÉO	25 %
grille d'évaluation du rendement en mathématiques (MÉO)	66 %
matériel d'évaluation de l'OQRE	81 %
copies types et justifications (MÉO)	73 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	91 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	43 %
matériel d'évaluation élaboré par votre conseil scolaire	55 %
matériel d'évaluation élaboré par d'autres conseils scolaires	29 %
matériel d'évaluation élaboré par différentes maisons d'édition	46 %
matériel d'évaluation élaboré par d'autres sources	37 %

Observation :

- Les enseignantes et enseignants indiquent utiliser une variété d'outils d'évaluation en mathématiques qu'elles et ils trouvent utiles.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Province
	Tous (n = 388)
avoir enseigné **plus de deux ans**	74 %
avoir enseigné au cycle primaire **plus de deux ans**	58 %
avoir enseigné en 6e année **plus de deux ans**	41 %

Observation :

- Même si 74 % des enseignantes et enseignants indiquent avoir enseigné depuis plus de deux ans, seulement 41 % enseignent en 6e année depuis plus de 2 ans.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir été initiés à la théorie et à la pratique dans les activités de formation professionnelle suivantes :	Province		
	Lecture (n = 388)	Écriture (n = 388)	Mathématiques (n = 388)
activités de votre école	29 %	27 %	22 %
activités du Ministère	15 %	14 %	16 %
activités de votre conseil scolaire	66 %	62 %	63 %
activités se rapportant à l'OQRE	22 %	21 %	22 %
autodidacte, lectures professionnelles	29 %	27 %	25 %
séminaires, ateliers et conférences	42 %	36 %	35 %
études au delà du premier cycle	4 %	3 %	2 %

Observation :

- La majorité des enseignantes et enseignants ont bénéficié d'une formation professionnelle en lecture, en écriture et en mathématiques offerte par le conseil scolaire.

Qualifications additionnelles (QA)

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir obtenu ou être en voie d'obtenir les qualifications additionnelles (QA) suivantes :	**Province**		
	Cours de QA en lecture (n = 388)	**Cours de QA en écriture (n = 388)**	**Cours de QA en mathématiques (n = 388)**
Partie 1	3 %	1 %	3 %
Partie 2	1 %	<1 %	1 %
Spécialiste	1 %	0 %	1 %

	Province
	Tous (n = 388)
autres cours de QA en lecture et en écriture	9 %
autres cours de QA en mathématiques	7 %
autres cours spécialisés qui visent une formation en lecture, écriture ou en mathématiques	9 %

Données contextuelles tirées du Questionnaire à l'intention de la direction de l'école

Expérience et perfectionnement professionnel

Pourcentage de directrices et directeurs d'école ayant indiqué :	Province
	Tous (n = 272)
avoir été à la direction de l'école **plus de 5 ans**	15 %
au cours des deux dernières années, le perfectionnement professionnel qu'ils ont reçu sur la théorie et la pratique de :	
l'enseignement de la lecture et/ou de l'écriture	
études de 2e cy cle ou de 3e cycle	5 %
séminaires, ateliers et conférences	88 %
autodidacte/lecture professionnelle	48 %
l'évaluation des habiletés en lecture et/ou en écriture	
études de 2e cy cle ou de 3e cycle	4 %
séminaires, ateliers et conférences	79 %
autodidacte/lecture professionnelle	44 %
l'enseignement des mathématiques	
études de 2e cy cle ou de 3e cycle	1 %
séminaires, ateliers et conférences	45 %
autodidacte/lecture professionnelle	39 %
l'évaluation des habiletés en mathématiques	
études de 2e cy cle ou de 3e cycle	1 %
séminaires, ateliers et conférences	47%
autodidacte/lecture professionnelle	38 %

Observations :

- Seulement 15 % des directrices et directeurs d'école indiquent avoir été à la direction de leur présente école depuis plus de 5 ans.
- La plupart des directrices et directeurs indiquent avoir bénéficié d'occasions de perfectionnement professionnel et d'instruction en lecture, en écriture et en évaluation par l'entremise de séminaires, d'ateliers et de conférences.

Recommandations

En formulant les recommandations, l'OQRE s'est appuyé sur :

- les résultats généraux de rendement et les résultats de rendement par compétence de 2001-2002;
- les tendances qui découlent des résultats généraux de rendements d'année en année;
- la collecte de données provenant des divers questionnaires;
- les suggestions des correctrices et correcteurs lors de la séance de notation.

Planification de l'amélioration

L'OQRE recommande

- Que le **ministère de l'Éducation** utilise les données des évaluations provinciales de 3e année et de 6e année, accumulées par l'OQRE depuis cinq ans, afin de stimuler les initiatives aux plans des conseils scolaires, des écoles et des salles de classe par rapport aux compétences linguistiques et mathématiques.
- Que **l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** s'assure qu'il y a un équilibre dans les cours de matières de base offerts par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel afin de permettre aux enseignantes et enseignants de toute la province d'avoir accès à des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la dynamique qui existe entre le curriculum, les pratiques d'enseignement et l'évaluation, qui sont essentiels à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Que les **facultés d'éducation** prennent les mesures nécessaires pour aider leurs étudiantes et étudiants à comprendre le lien qui existe entre le curriculum, les pratiques d'enseignement et l'évaluation. Il faut exposer les futurs enseignantes/enseignants-maîtres à une grande variété de stratégies d'évaluation, y compris l'évaluation à grande échelle basée sur la performance.
- Que les **conseils scolaires** revoient attentivement leurs plans d'amélioration par rapport aux données accumulées pendant les cinq dernières années et par rapport aux données provenant des tests provinciaux de 3e année et de 6e année et utilisent cette information pour modifier et réviser au besoin leurs plans d'amélioration en se référant au *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire, avril 2002.*
- Que les **conseils scolaires** étudient les résultats de toutes leurs écoles, en identifiant celles qui ont amélioré leur niveau de rendement, afin d'identifier les facteurs d'amélioration et de partager cette information pour mettre au point des plans d'amélioration au niveau des conseils scolaires.
- Que les **conseils scolaires et les écoles** analysent les données relatives au rendement et aux données contextuelles, agrégées aussi bien que désagrégées, dans la planification de l'amélioration et qu'ils identifient des stratégies qui visent des domaines et des groupes qui nécessitent plus d'appui et d'amélioration.

- Que les **conseils scolaires** et les **écoles,** en partenariat avec les parents et les conseils d'école, tiennent compte des données qui découlent du Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) de même que des profils locaux en élaborant les plans d'amélioration du conseil scolaire et des écoles afin de fournir aux parents et au grand public un aperçu de la gamme des facteurs qui influent sur le rendement.

- Que les **directrices et directeurs,** appuyés par les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation, fournissent des occasions à tous les enseignants et enseignantes d'être impliqués dans des approches collégiales autant à l'analyse de l'information relative au rendement des élèves qu'à l'élaboration et l'exécution des stratégies visant l'amélioration pour toutes les années d'études.

- Que les **directrices et directeurs,** appuyés par les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation, fournissent aux enseignantes et enseignants des occasions de perfectionnement professionnel en évaluation des compétences linguistiques et, tout particulièrement, sur comment employer les données des évaluations pour élaborer des stratégies comprenant les meilleures méthodes d'amélioration.

- Que les **directrices et directeurs** ainsi que les **enseignantes et enseignants**, appuyés par les conseils scolaires et en consultation avec les parents et les conseils d'école, analysent les données du présent rapport et réagissent aux recommandations indiquées ci-dessous en lecture, en écriture et en mathématiques, afin de poursuivre le processus d'amélioration par l'entremise de plans d'amélioration.

Lecture

L'OQRE recommande

- Au niveau de la compétence Raisonnement en 3e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves de sélectionner, expliquer, interpréter et analyser les renseignements provenant des textes afin de démontrer leur compréhension; par exemple, amener les élèves à :

    - faire des inférences à partir des informations fournies dans le texte et de leurs connaissances pour dégager l'information implicite voulue;

    - dégager le sujet du texte et les données principales, en fonction de la tâche à accomplir.

- Au niveau de la compétence Organisation des idées en 3e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves d'identifier et de décrire les différentes formes de textes et d'utiliser leur compréhension des caractéristiques et des éléments d'organisation des différentes formes de textes; par exemple, amener les eleves à :

    - identifier et décrire des caractéristiques dans l'organisation des différentes formes de textes.

- Au niveau de la compétence Communication en 6e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves d'expliquer leurs interprétation des textes en l'appuyant sur leurs connaissances et expériences personnelles; par exemple, amener les élèves à :

- interpréter leurs idées en les reliant aux références textuelles et à leurs connaissances sur le sujet ou à leurs expériences;
- expliquer les réactions et les sentiments que suscitent le texte lu, en fournissant, à l'appui de leurs arguments, des précisions tirées du texte.

- Au niveau de la compétence Organisation des idées en 6e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettentaux élèves d'identifier et de décrire différentes formes de textes afin de démontrer leur compréhension; par exemple, amener les élèves à :
  - lire les types de textes prescrits et en reconnaître les principales caractéristiques et les éléments d'organisation et utiliser ceux-ci afin d'anticiper le sujet d'un texte.

Observations des correctrices et correcteurs lors de la notation

Lecture, 3e année : raisonnement

Les élèves doivent être encouragés à :

- déduire et inférer à partir des indices et des informations dans le texte;
- décrire ce que fait un personnage;
- trouver l'idée principale;
- justifier leurs choix de réponses;
- formuler leurs réponses dans leurs propres mots;
- identifier les personnages principaux et secondaires dans un récit.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 3e année, texte *Plan de Camille*, question 5. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre la progression dans les quatre niveaux de performance pour expliquer pourquoi les archéologues creusent dans la terre.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 3e année, texte *Plan de Camille*, question 2. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre la progression de l'élève dans les quatre niveaux de performance pour identifier le personnage principal de l'histoire et expliquer son choix.

Lecture, 3e année : organisation des idées

Les élèves doivent être encouragés à :

- faire le lien entre l'image et le texte;
- dégager les indices d'un texte;
- identifier les caractéristiques du récit;
- justifier leurs réponses.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 3e année, texte *Un jour, je serai...*, question 1. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre la progression de l'élève dans les quatre niveaux de performance pour décrire pourquoi l'auteur utilise le titre, le sous-titre et les photos.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 3e année, texte *Plan de Camille*, question 8. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre la progression dans les quatre niveaux de performance pour identifier les caractéristiques du récit.

Lecture, 6e année : communication

Les élèves doivent être encouragés à :

- faire des liens entre leurs lectures et leurs vécus;
- communiquer ses expériences personnelles en fonction du texte lu;
- donner leurs opinions sur le texte lu;
- intégrer à leurs réponses le « je » et les formes personnelles de discours telles que « selon moi » et « d'après moi ».

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 6ea nnée, texte *Et s'il ne lui manquait que la parole...*, question 4. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre une progression dans les quatre niveaux de performance pour indiquer l'accord de l'élève avec l'affirmation que le dauphin est un animal doté d'une intelligence supérieure.

Lecture, 6e année : organisation des idées

Les élèves doivent être encouragés à :

- repérer les indices qui prédisent le sujet d'un texte;
- observer la façon dont une histoire est organisée;
- expliquer comment l'organisation d'un texte les aide à deviner ce qui pourrait se produire à l'intérieur de celui-ci.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 6ea nnée, texte *Et s'il ne lui manquait que la parole...*, question 8. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre une progression dans les quatre niveaux de performance pour décrire pourquoi l'auteure organise son texte à l'aide de sous-titres.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – lecture, 6ea nnée, texte *Et s'il ne lui manquait que la parole...*, question 1. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre une progression dans les quatre niveaux de performance pour nommer les indices et expliquer comment ceux-ci aident à anticiper le sujet du texte.

Écriture

L'OQRE recommande

- Au niveau de la compétence Communication en 3e année, que les **enseignantes et enseignants** s'assurent que les élèves sont en mesure de communiquer efficacement dans divers contextes en apprenant à utiliser une variété de techniques d'écriture et un style qui convient au sujet et au destinataire; par exemple, amener les élèves à :
  - utiliser un vocabulaire correct, précis et varié;
  - utiliser des phrases appropriées et variées.
- Au niveau de la compétence Organisation des idées en 3e année, que les **enseignantes et enseignants** s'assurent que les élèves sont capables d'organiser clairement leurs textes en démontrant la preuve d'un plan et d'un but logique tout en respectant le type de texte prescrit; par exemple, amener les élèves à :
  - organiser le contenu de leurs textes et enchaîner leurs idées de façon cohérente;
  - suivre un plan pour ordonner leurs idées en suivant un ordre logique et chronologique.
  - Au niveau de la compétence Communication en 6e année, que les **enseignantes et enseignants** s'assurent que les élèves sont en mesure de communiquer efficacement dans divers contextes en apprenant à utiliser une variété de techniques d'écriture et un style qui convient au sujet et au destinataire; par exemple, amener les élèves à :
  - utiliser un vocabulaire correct, précis et varié;
  - composer des types de phrases complexes qui comportent des subordonnées.
- Au niveau de la compétence Raisonnement en 6e année, que les **enseignantes et enseignants** s'assurent que les élèves sont capables de rédiger des textes dont les idées sont liées au sujet en fonction de son intention; par exemple, amener les élèves à :
  - montrer leur compréhension du sujet;
  - ne pas s'éloigner du sujet au fil du texte.

Observations des correctrices et correcteurs lors de la notation

Écriture, 3e année : communication

Les élèves doivent être encouragés à :

- utiliser un vocabulaire riche et juste (p. ex., j'étais ravie au lieu de contente);
- utiliser des expressions figuratives (p. ex., la peur bleue de notre vie pour signifier la peur);
- ajouter des détails afin d'embellir la description du texte par le biais d'adjectifs qualificatifs (p. ex., un endroit désastreux, une maison effrayante);
- utiliser des synonymes au lieu de répéter les mêmes mots (p. ex., maison effrayante, maison hantée);

- varier les phrases;
- miser sur la qualité plutôt que sur la quantité dans la rédaction de textes.

Écriture, 3e année : organisation des idées

Les élèves doivent être encouragés à :

- enchaîner les idées de façon logique en utilisant des mots de relation;
- ordonner leurs idées en suivant un ordre logique et chronologique avec des mots clés qui situent dans le temps.

Exemple du test 2001-2002, Guide de notation – écriture, 3e année, Processus d'écriture.

Ce texte démontre l'utilisation des mots de relation pour enchaîner les idées de façon logique.

« Lors d'une randonnée, j'ai trouver une carte cacher dans un tronc d'arbre... ... C'est alors qu'on a partie... ... Tout à coup, on a vu une maison épeurante... ... Quand la lumière ses allumée ont à eu peur... ... Qui ses les fantômes existe peut-être vraiment... ».

Écriture, 6e année : communication

Les élèves doivent être encouragés à :

- employer un vocabulaire juste et riche (p. ex., une voiture sport, la banquette arrière, assis dans les gradins, la barbe à papa en main);
- utiliser des métaphores, des expressions figuratives et des images (p. ex., vous mettre en forme en un clin d'œil pour signifier en un rien de temps);
- ajouter des détails afin d'embellir la description du texte par le biais d'adjectifs qualificatifs (p. ex., un spectacle super intéressant, une belle journée ensoleillée d'été);
- utiliser des synonymes au lieu de répéter les mêmes mots p. ex., avoir peur, paniquer, pas au courant de, prendre connaissance de, est partie, est disparue);
- varier les phrases (p. ex., Josée aperçoit un dauphin qui sautait hors de l'eau dans la mer tumultueuse);
- miser sur la qualité plutôt que sur la quantité dans la rédaction de textes.

Écriture, 6e année : raisonnement

Les élèves doivent être encouragés à :

- développer à fond une idée avant de passer à la prochaine afin de rendre le texte plus fluide;
- viser la qualité et la pertinence des idées plutôt que la quantité dans leurs rédactions;
- assurer des liens entre les idées présentées dans leurs textes;
- étoffer davantage la conclusion de leur texte.

Mathématiques

L'OQRE recommande

- Au niveau du domaine Mesure en 3e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves d'utiliser les mathématiques de façon efficace dans des situations de vie courante afin de démontrer leur compréhension; par exemple, amener les élèves à :
  - développer une compréhension de la valeur des billets de 5 $ à 100 $;
  - estimer, compter et enregistrer la valeur d'un certain nombre de pièces de monnaie et de billets jusqu'à 10 $;
  - lire et écrire les valeurs monétaires sous les deux formes possibles (p. ex., 89 ¢ et 0,89 $).
- Au niveau de la compétence Communication en 3e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves d'appliquer leurs connaissances mathématiques dans diverses situations et de communiquer efficacement leur apprentissage; par exemple, amener les élèves à :
  - utiliser la terminologie et les symboles mathématiques appropriés.
- Au niveau du domaine Numération et sens du nombre en 6e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves d'utiliser les mathématiques de façon efficace dans des situations de vie courante afin de démontrer leur compréhension; par exemple, amener les élèves à :
  - effectuer des opérations arithmétiques avec les nombres naturels et les nombres décimaux selon les limites prévues pour l'année d'études.
- Au niveau de la compétence Acquisition de concepts en 6e année, que les **enseignantes et enseignants** offrent régulièrement des occasions d'apprentissage qui permettent aux élèves de démontrer leur compréhension des concepts en donnant des explications qui incorporent des idées et des relations mathématiques; par exemple, amener les élèves à :
  - créer ou prolonger une suite définie à partir de deux opérations ou plus.

Observations des correctrices et correcteurs lors de la notation

Mathématiques, 3e année : mesure

Les élèves doivent être encouragés à :

- manipuler (additionner et soustraire) des sommes d'argent;
- placer correctement la virgule dans l'expression écrite d'une somme d'argent;
- compter la valeur d'un certain nombre de pièces de monnaie et de billets.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – mathématique, 3e année, tâche intégrée 1, question 5. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question nous démontre la progression dans les quatre niveaux de performance de la compréhension de la valeur monétaire.

Mathématiques, 3e année : communication

Les élèves doivent être encouragés à :

(terminologie)

- identifier et utiliser la terminologie mathématique pour identifier les figures planes;

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – mathématiques, 3e année, tâche intégrée 2, question 5. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question nous démontre la progression dans les quatre niveaux de performance pour nommer et décrire les figures planes (pentagone, losange, rectangle, carré et parallélogramme).

- décrire des régularités de façon précise;

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – mathématiques, 3e année, tâche intégrée 2, question 7. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question nous démontre la progression dans les quatre niveaux de performance pour décrire les régularités des briques.

(symboles)

- lire et écrire l'heure;

- faire la distinction entre l'aiguille des minutes et l'aiguille des heures.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – mathématiques, 3e année, tâche intégrée 1, question 3. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre une progression dans les quatre niveaux de performance pour lire et écrire l'heure.

Mathématiques, 6e année : numération et sens du nombre

Les élèves doivent être encouragés à :

- solutionner des problèmes qui demandent d'appliquer les concepts de fractions, de nombres décimaux et de nombres naturels;

- utiliser du matériel concret dans des situations de vie courante (comme un sondage) lors de l'addition, la soustraction et la multiplication des fractions.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – mathématiques, 6e année, tâche intégrée 1, question 4. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre la progression dans les quatre niveaux de performance pour indiquer la relation entre le nombre d'élèves qui assisteront ou non à l'exposition en pourcentage et en fraction.

Mathématiques, 6e année : acquisition de concepts

Les élèves doivent être encouragés à :

- montrer leur compréhension de concepts précis, comme la règle et la régularité;
- déterminer la règle qui la relie au terme;
- comprendre que la régularité représente une partie de la règle.

Exemple tiré du test 2001-2002, Guide de notation – mathématiques, 6e année, tâche intégrée 1, question 5. (Niveaux 1 et 2, niveaux 3 et 4)

Cette question démontre la progression dans les quatre niveaux de performance de la compréhension de la relation entre la régularité et la règle qui relie l'heure à l'argent dans la caisse.

Le plan de Camille — **Question 5**
Raisonnement — **Niveau 1**

5. Les archéologues creusent dans la terre.

Donne les raisons de ces recherches.

il regarde pour les chose

démontre une compréhension très limitée des recherches en archéologie, en utilisant peu d'idées simples pour inférer sur la motivation des archéologues et en donnant des explications reliées de façon inconstante au texte

Le plan de Camille — **Question 5**
Raisonnement — **Niveau 2**

Les archéologues creusent dans la terre.

Donne les raisons de ces recherches.

Nous creusons dans la terrepour trouver des objets qui ont été laissé ici il y a des cantaines d'anné

démontre une compréhension limitée des recherches en archéologie, en utilisant quelques idées simples pour inférer sur la motivation des archéologues et en donnant des explications reliées de façon constante au texte

Le plan de Camille Raisonnement	Question 5 Niveau 3	Le plan de Camille Raisonnement	Question 5 Niveau 4
Les archéologues creusent dans la terre Donne les raisons de ces recherches Les archéologues cherche dans les livres parce que ils veulent trouver des fossiles des dinosaures et des choses très anciens.		Les archéologues creusent dans la terre. Donne les raisons de ces recherches Parce que ils veulent trouver des choses de l'ancien temps comment qui vivait, comment ils s'habillait et aussi ce qu'il mangeait et de pour trouver des trésors.	
démontre une compréhension générale des recherches en archéologie, en utilisant des idées d'une certaine complexité pour inférer sur la motivation des archéologues et en donnant des explications reliées de façon constante au texte		démontre une compréhension complète des recherches en archéologie, en utilisant des idées complexes pour inférer sur la motivation des archéologues et en donnant des explications reliées de façon constante au texte	

Le plan de Camille	Question 2
Raisonnement	Niveau 1

2. Qui est le personnage principal de l'histoire?

a) Le personnage principal de l'histoire est

Est Camille

b) Explique ton choix en donnant des exemples du texte.

Parceque elle est le principale

gestionner

démontre une compréhension très limitée du personnage principal, en utilisant peu d'idées simples pour justifier sa réponse, à l'aide d'indices reliés de façon inconstante au texte

Le plan de Camille	Question 2
Raisonnement	Niveau 2

Qui est le personnage principal de l'histoire?

a) Le personnage principal de l'histoire est:

Camille

b) Explique ton choix en donnant des exemples du texte.

Je pense que c'est Camille parce qu'on

parle beaucoup d'elle dans

l'histoire

démontre une compréhension limitée du personnage principal, en utilisant quelques idées simples pour justifier sa réponse, à l'aide de certains indices reliés de façon constante au texte

Le plan de Camille	**Question 2**
Raisonnement	**Niveau 3**

Qui est le personnage principal de l'histoire?

a) Le personnage principal de l'histoire est

C'est Camille le personnage principal.

b) Explique ton choix en donnant des exemples du texte.

Camille a à l'été le fois un petit trésor.
C'est elle qu'on parle le plus souvent
dans l'histoire.

démontre une compréhension générale du personnage principal, en utilisant des idées d'une certaine complexité pour justifier sa réponse, à l'aide d'indices reliés de façon constante au texte

Le plan de Camille	**Question 2**
Raisonnement	**Niveau 4**

Qui est le personnage principal de l'histoire?

a) Le personnage principal de l'histoire est

Le personnage principal de l'histoire
Camille

b) Explique ton choix en donnant des exemples du texte.

C'est camille parce que c'est elle
qui appelle Des amis, en plus
son nom est dans le titre et
c'est son idée de cacher un trésor

démontre une compréhension complète du personnage principal, en utilisant des idées complexes pour justifier sa réponse, à l'aide d'indices reliés de façon constante au texte

Un jour, je serai... — **Question 1**

Organisation des idées — **Niveau 1**

Sur la **page couverture** de • Un jour, je serai... • (p. 7), l'auteur utilise divers éléments d'organisation pour présenter son texte.

Complète le tableau.

L'auteur utilise les éléments d'organisation suivants	parce qu'il veut
Le titre	Un jour je serai ..
Le sous-titre	vétérinaire, journaliste, photographe, astronaute, entrepreneur, dentiste, paléontologue.
Les photos	Les photo sont belle

démontre une compréhension limitée de l'organisation du texte, en expliquant de façon très simple l'utilité du titre, des sous-titres et des illustrations

Un jour, je serai... — **Question 1**

Organisation des idées — **Niveau 2**

Sur la **page couverture** de • Un jour, je serai... • (p. 7), l'auteur utilise divers éléments d'organisation pour présenter son texte.

Complète le tableau

L'auteur utilise les éléments d'organisation suivants	parce qu'il veut
Le titre	nous dire c'est quoi approprieau de l'histoire.
Le sous-titre	nous dire de l'information
Les photos	nous intéressée

démontre une certaine compréhension de l'organisation du texte, en expliquant de façon simple l'utilité du titre, des sous-titres et des illustrations

Un jour, je serai...	**Question 1**
Organisation des idées	**Niveau 3**

Sur la page couverture de « Un jour, je serai... » (p. 7), l'auteur utilise divers éléments d'organisation pour présenter son texte.

Complète le tableau.

Quel(s) élément(s) d'organisation suivant(s)	parce qu'il veut
Le titre	pour montré de qui on parle.
Le sous-titre	nous dire les métiers
Les photos	pour nous montré les métiers.

démontre une compréhension générale de l'organisation du texte, en expliquant avec une certaine complexité l'utilité du titre, des sous-titres et des illustrations

Un jour, je serai...	**Question 1**
Organisation des idées	**Niveau 4**

Sur la page couverture de « Un jour, je serai... » (p. 7), l'auteur utilise divers éléments d'organisation pour présenter son texte.

Complète le tableau.

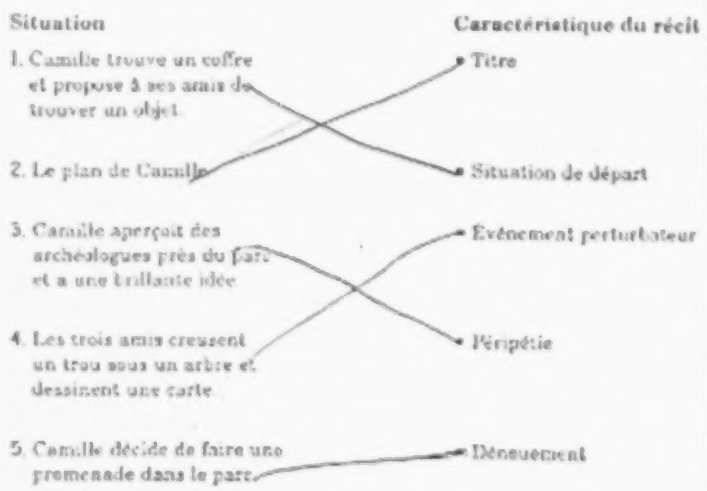
Quel(s) élément(s) d'organisation suivant(s)	parce qu'il veut
Le titre	Pour t'intéresser au texte qu'il en fait.
Le sous-titre	Pour dire les noms de métiers dans le texte.
Les photos	Pour illustrer les métiers.

démontre une compréhension complète de l'organisation du texte, en expliquant de façon complexe l'utilité du titre, des sous-titres et des illustrations

Le plan de Camille	Question 8
Organisation des idées	Niveau 1

Le texte « Le plan de Camille » est un court récit.

Relie d'un trait les situations ci-dessous à chaque caractéristique du récit.

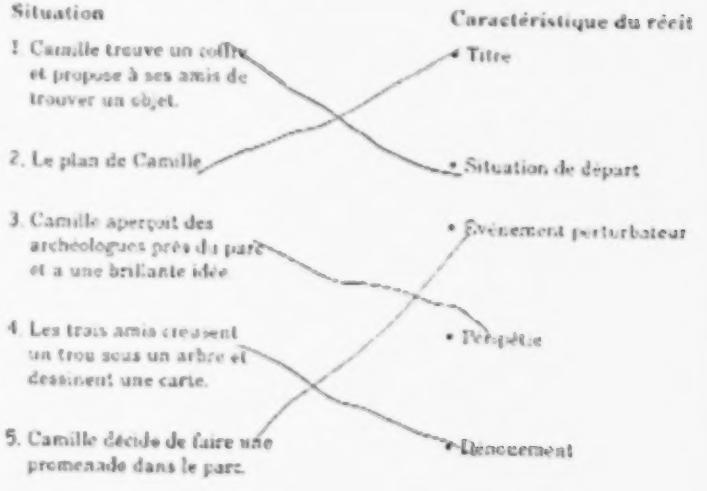


démontre une compréhension limitée du récit, en associant peu de situations à la caractéristique appropriée.

Le plan de Camille	Question 8
Organisation des idées	Niveau 2

Le texte « Le plan de Camille » est un court récit.

Relie d'un trait les situations ci-dessous à chaque caractéristique du récit.

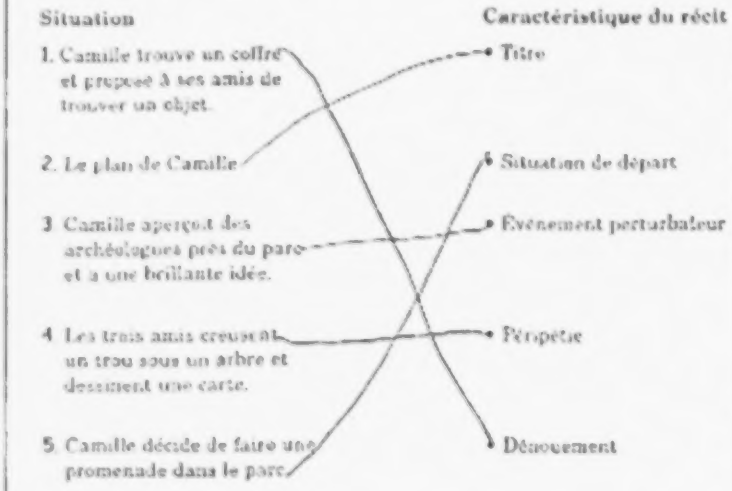


démontre une certaine compréhension du récit, en associant des situations aux caractéristiques simples.

Le plan de Camille	**Question 8**
Organisation des idées	**Niveau 3**

Le texte « Le plan de Camille » est un court récit.

Relie d'un trait les situations ci-dessous à chaque caractéristique du récit.

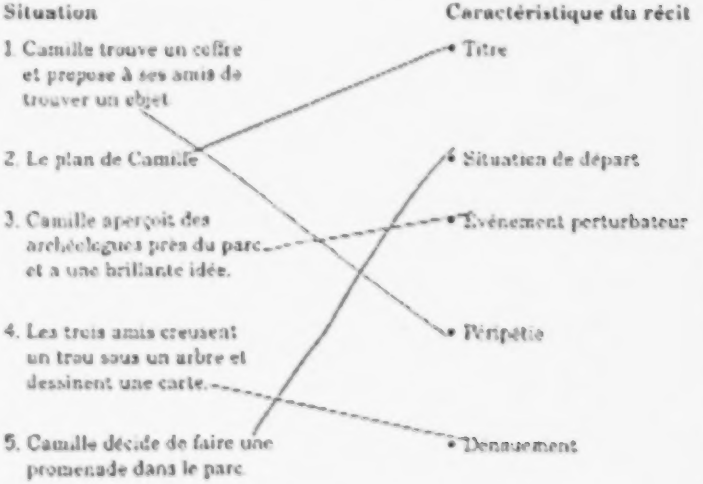


démontre une compréhension générale du récit, en associant la plupart des situations à la caractéristique appropriée.

Le plan de Camille	**Question 8**
Organisation des idées	**Niveau 4**

Le texte « Le plan de Camille » est un court récit.

Relie d'un trait les situations ci-dessous à chaque caractéristique du récit.



démontre une compréhension complète du récit, en associant toutes les situations à la caractéristique appropriée.

Et s'il ne lui manquait que la parole — Question 4
Communication — Niveau 1

4. Au début du texte, l'auteur affirme que le dauphin est un animal doté d'une intelligence supérieure.

Es-tu d'accord avec cette affirmation?

Oui ■ Non ☐

Explique ta réponse.

Il est in telligen il dit rapil est un qui. est il est un [illegible] [illegible] a la [illegible].

démontre une habileté limitée à justifier son point de vue; donne des explications peu claires en faisant peu de références textuelles, lesquelles sont peu reliées à ses expériences personnelles

Et s'il ne lui manquait que la parole — Question 4
Communication — Niveau 2

4. Au début du texte, l'auteur affirme que le dauphin est un animal doté d'une intelligence supérieure.

Es-tu d'accord avec cette affirmation?

Oui ☑ Non ☐

Explique ta réponse.

J'ai répondu oui car le dauphin est un animal de très bonne intelligence. Il est facilement capable de comunique avec les humains et autres dauphins. Alors moi j'ai qu'il était doté d'une intelligence supérieure.

démontre une certaine habileté à justifier son point de vue; donne des explications d'une certaine clarté en reliant quelques références textuelles simples à ses expériences personnelles

Et s'il ne lui manquait que la parole	Question 4
Communication	**Niveau 3**

- Au début du texte, l'auteure affirme que le dauphin est un animal doté d'une intelligence supérieure.

  Es-tu d'accord avec cette affirmation?

  Oui ☑ Non ☐

  Explique ta réponse.

  Les delphin sont très intelligents c'est un mammifère qui peut communiquer avec les autres dauphins. Il s'est [illegible] de se protéger et comment de prendre son [illegible] cerveau pèse 1 700 g alors que celui de l'être humain [illegible]

démontre une habileté à justifier son point de vue; donne des explications claires et précises, en reliant des références textuelles appropriées à ses expériences personnelles

Et s'il ne lui manquait que la parole	Question 4
Communication	**Niveau 4**

- Au début du texte, l'auteure affirme que le dauphin est un animal doté d'une intelligence supérieure.

  Es-tu d'accord avec cette affirmation?

  Oui ☑ Non ☐

  Explique ta réponse.

  Je crois que le dauphin est un animal avec une intelligence supérieure à beaucoup d'autres animaux car ils peuvent apprendre des choses, communiquer avec des personnes qui sont souvent ses amis et ont des moyens de vie exceptionnels. En plus je trouve très intelligent qu'une mère soit assistée par une sage-femme à la naissance de son petit.

démontre une habileté à justifier son point de vue; donne des explications claires et précises, en intégrant des références textuelles convaincantes à ses expériences personnelles

Et s'il ne lui manquait que la parole — Question 8

Organisation des idées — Niveau 1

8. a) Explique pourquoi l'auteure organise son texte à l'aide de sous-titres.

pour se que ait plus facile a comprendre pour des persomes plus jeunes.

b) Choisis un sous-titre du texte. le torphille des mers

c) Explique pourquoi l'auteure choisit ce sous titre.

Parceque sa ve dire le roix des mers

démontre une connaissance limitée des éléments d'organisation du texte en décrivant de façon peu claire l'utilité des sous-titres

Et s'il ne lui manquait que la parole — Question 8

Organisation des idées — Niveau 2

8. a) Explique pourquoi l'auteure organise son texte à l'aide de sous-titres.

Parce que pour que votes peut savoir appropue quoi il parle sur les dauphins

b) Choisis un sous-titre du texte. Le champion de la plongé

c) Explique pourquoi l'auteure choisit ce sous-titre.

Comment les dauphins peut plongé et qui est la champion de la plongé.

démontre une certaine connaissance des éléments d'organisation du texte en décrivant de façon simple l'utilité des sous-titres

Et s'il ne lui manquait que la parole — **Question 8**

Organisation des idées — **Niveau 3**

8 a) Explique pourquoi l'auteure organise son texte à l'aide de sous-titres.

Il a des sous-titres pour nous donner une idée de se que l'on va parler. Il peut diviser son texte beaucoup plus facilement de cette façon.

b) Choisis un sous-titre du texte. Le champion de la plongée

c) Explique pourquoi l'auteure choisit ce sous-titre.

Il a choisi ce sous-titre car dans le texte qui suit il parle de quand le dauphin plonge et prend des respirations avant de remonter à la surface.

démontre une connaissance générale des éléments d'organisation du texte, en décrivant avec une certaine complexité l'utilité des sous-titres et fait un lien entre le sous-titre et le contenu général du texte

Et s'il ne lui manquait que la parole — **Question 8**

Organisation des idées — **Niveau 4**

8 a) Explique pourquoi l'auteure organise son texte à l'aide de sous-titres.

L'auteure organise son texte avec des sous-titres pour faciliter le travail du lecteur. Si tu veux de l'information sur la respiration tu n'as qu'à regarder pour un titre avec le sous-titre qui a affaire avec la respiration du dauphin. Ça le rend aussi plus intéressant.

b) Choisis un sous-titre du texte. Le champion de la plongée.

c) Explique pourquoi l'auteure choisit ce sous-titre.

Elle choisit ce sous-titre "Le champion de la plongée" car il fait avoir un système de respiration très développé pour pouvoir tenir son souffle pour rester une quinzaine de minutes sous l'eau. Et le dauphin est un des mammifères le plus habile à faire cela.

démontre une connaissance complète des éléments d'organisation du texte, en décrivant de façon complète l'utilité des sous-titres et fait un lien entre le sous-titre et le contenu spécifique du texte

Et s'il ne lui manquait que la parole Organisation des idées	Question 1 Niveau 1
1. a) Survole le texte « Et s'il ne lui manquait que la parole... » aux pages 1 à 7. Nomme les indices qui t'aident à anticiper le sujet du texte les images peut te montrer le sujet du tekte. b) Explique comment ces indices t'aident à anticiper le sujet du texte les images peut aider parce que les images sont le plus agréable chose dans un texte.	
démontre une connaissance limitée des éléments d'organisation, en anticipant de façon très simple le contenu du texte	

Et s'il ne lui manquait que la parole Organisation des idées	Question 1 Niveau 2
1. a) Survole le texte « Et s'il ne lui manquait que la parole... » aux pages 1 à 7. Nomme les indices qui t'aident à anticiper le sujet du texte Les indices sont les images et les deux titre. b) Explique comment ces indices t'aident à anticiper le sujet du texte. parce l'image est un dauphin et les deux titre parle de ce dauphin alors le sujet du texte sont le dauphins.	
démontre une certaine connaissance des éléments d'organisation, en anticipant de façon simple le contenu du texte	

Et s'il ne lui manquait que la parole — **Question 1**
Organisation des idées — **Niveau 3**

1 a) Survole le texte « Et s'il ne lui manquait que la parole… » aux pages 1 à 7. Nomme les indices qui t'aident à anticiper le sujet du texte.

Pour trouver les indices qui m'aident à anticiper le sujet du texte je regarde les images, les titres, les sous-titres et les caractères gras et les italiques.

b) Explique comment ces indices t'aident à anticiper le sujet du texte.

Je regarde les images et je peut m'imaginer ce qui va se passé. Le titre me dit le sujet global et les sous-titre m'expliquent de quoi ils parlent dans les prochains paragraphes.

démontre une compréhension générale des éléments d'organisation, en anticipant avec une certaine complexité le contenu du texte

Et s'il ne lui manquait que la parole — **Question 1**
Organisation des idées — **Niveau 4**

1 a) Survole le texte « Et s'il ne lui manquait que la parole… » aux pages 1 à 7. Nomme les indices qui t'aident à anticiper le sujet du texte.

- les photos des dauphins.
- les sous-titres
- les encadrements.

b) Explique comment ces indices t'aident à anticiper le sujet du texte.

Je pence que les photos m'aide parce que automatiquement, je regarde toujours les photos et j'ai vu des dauphins. Les sous-titres m'aide aussi parce que si je les lit, je vois que le texte est vraiment des dauphins. Les encadrements m'aide autant que les sous-titres sauf je sais que si c'est encadré, c'est plus important.

démontre une compréhension complète des éléments d'organisation, en anticipant de façon complexe le contenu du texte

Tâche intégrée n° 1	Question 5
Mesure **Résolution de problèmes**	**Niveau 1**

5 Les billets de tirage se vendent 5 pour 1 $ ou 25 ¢ chacun.

Exemple : Si un élève achète 6 billets, le coût sera de 1 $ pour les 5 premiers billets et de 25 ¢ pour le 6e billet. Le coût total sera de 1,25 $.

- Calcule le coût pour chaque élève.

Élève	Nombre de billets achetés	Coût
Sylvie	5	1 $
Mario	3	35 ¢
Nicolas	2	30 ¢
Marlène	7	3 $
Renée-Claude	1	65 ¢

- Quelle est la somme d'argent recueillie?

Montre tous tes calculs : 1 + 35 + 30 + 3 + 25 94

On a recueilli 94

démontre une compréhension très limitée du problème de mesure en choisissant et en utilisant une stratégie inappropriée, qui mène à une solution imprécise, pour calculer la somme d'argent recueillie

Tâche intégrée n° 1	Question 5
Mesure **Résolution de problèmes**	**Niveau 2**

5 Les billets de tirage se vendent 5 pour 1 $ ou 25 ¢ chacun.

Exemple : Si un élève achète 6 billets, le coût sera de 1 $ pour les 5 premiers billets et de 25 ¢ pour le 6e billet. Le coût total sera de 1,25 $.

- Calcule le coût pour chaque élève.

Élève	Nombre de billets achetés	Coût
Sylvie	5	1,00 $
Mario	3	[illegible]
Nicolas	2	[illegible]
Marlène	7	1,30 $
Renée-Claude	[illegible]	[illegible]

- Quelle est la somme d'argent recueillie?

Montre tous tes calculs : 1,00 $ + [illegible] = 1,25 $ + 1,30 $ = 3,15 $ + 25 ¢ = 3,30 $

On a recueilli 3,30 $

démontre une compréhension limitée du problème de mesure en choisissant et en utilisant une stratégie plus ou moins appropriée, qui mène à une solution partiellement précise, pour calculer la somme d'argent recueillie

Tâche intégrée n° 1	**Question 5**
Mesure **Résolution de problèmes**	**Niveau 3**

5 Les billets de tirage se vendent 5 pour 1 $ ou 25 ¢ chacun.

Exemple : Si un élève achète 6 billets, le coût sera de 1 $ pour les 5 premiers billets et de 25 ¢ pour le 6e billet. Le coût total sera de 1,25 $.

- Calcule le coût pour chaque élève.

Élève	Nombre de billets achetés	Coût
Sylvie	5	1$
Mario	3	75 ¢
Nicolas	2	50 ¢
Mélanie	7	1,25 $
Votre choix	1	25 ¢

- Quelle est la somme d'argent recueillie?

Montre tous tes calculs 1$ + 75 ¢ + 50 ¢ + 1,25 $ + 25 ¢ = 3,25 $

On a recueilli 3,25 $

Tâche intégrée n° 1	**Question 5**
Mesure **Résolution de problèmes**	**Niveau 4**

5 Les billets de tirage se vendent 5 pour 1 $ ou 25 ¢ chacun.

Exemple : Si un élève achète 6 billets, le coût sera de 1 $ pour les 5 premiers billets et de 25 ¢ pour le 6e billet. Le coût total sera de 1,25 $.

- Calcule le coût pour chaque élève.

Élève	Nombre de billets achetés	Coût
Sylvie	5	1,00 $
Mario	3	0,75 $
Nicolas	2	0,50 $
Mélanie	7	1,00 $
Votre Choix	1	0,25 $

- Quelle est la somme d'argent recueillie?

Montre tous tes calculs

1,00 $
+0,75 $
0,50 $
1,00 $
0,25 $
4,00 $

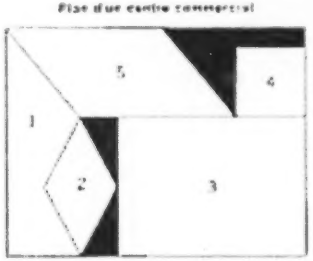
On a recueilli 4,00 $

démontre une compréhension générale du problème de mesure en choisissant et en utilisant une stratégie appropriée, qui mène à une solution généralement précise, pour calculer la somme d'argent recueillie	démontre une compréhension complète du problème de mesure en choisissant et en utilisant une stratégie des plus appropriées, qui mène à une solution précise, pour calculer la somme d'argent recueillie

Tâche intégrée n° 2	Question 5
Géométrie et sens de l'espace **Communication**	**Niveau 1**

L'entrepreneur

5 L'entrepreneur bâtit des maisons, des immeubles et des centres commerciaux à partir d'un plan.



- Nomme et décris les figures planes qui sont numérotées dans le plan.

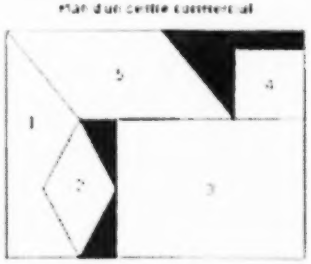
Nom de la figure plane	Description	
1 triangle	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 5
2 carré	Nombre de sommets 6	Nombre de côtés 4
3 rectangle	Nombre de sommets 8	Nombre de côtés 6
4 Cercle	Nombre de sommets 0	Nombre de côtés 0
5 pirамide	Nombre de sommets 5	Nombre de côtés 5

nomme et décrit les figures planes de façon peu claire ou imprécise en utilisant peu la terminologie et les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 2	Question 5
Géométrie et sens de l'espace **Communication**	**Niveau 2**

L'entrepreneur

5. L'entrepreneur bâtit des maisons, des immeubles et des centres commerciaux à partir d'un plan.



- Nomme et décris les figures planes qui sont numérotées dans le plan.

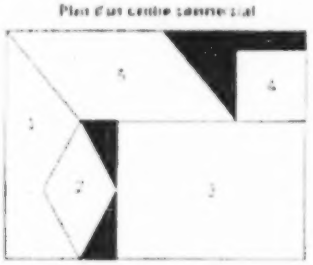
Nom de la figure plane	Description	
1 octogone	Nombre de sommets 5	Nombre de côtés 5
2 losange	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4
3 carré	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4
4 carré	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4
5 triangle	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4

nomme et décrit les figures planes de façon partiellement claire et précise en utilisant parfois la terminologie et les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 2	**Question 5**
Géométrie et sens de l'espace **Communication**	**Niveau 3**

L'entrepreneur

5. L'entrepreneur bâtit des maisons, des immeubles et des centres commerciaux à partir d'un plan.



- Nomme et décris les figures planes qui sont numérotées dans le plan.

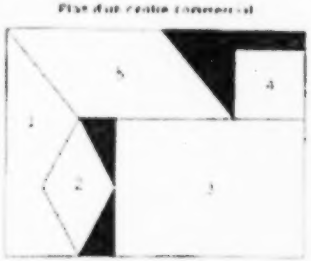
Nom de la figure plane	Description	
1 pentagone	Nombre de sommets : 5	Nombre de côtés : 5
2 losange	Nombre de sommets : 4	Nombre de côtés : 4
3 rectangle	Nombre de sommets : 4	Nombre de côtés : 4
4 carré	Nombre de sommets : 4	Nombre de côtés : 4
5 parallélogramme	Nombre de sommets : 4	Nombre de côtés : 4

nomme et décrit les figures planes de façon généralement claire et précise en utilisant la terminologie et les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 2	**Question 5**
Géométrie et sens de l'espace **Communication**	**Niveau 4**

L'entrepreneur

5. L'entrepreneur bâtit des maisons, des immeubles et des centres commerciaux à partir d'un plan.



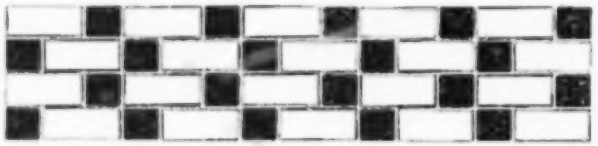
- Nomme et décris les figures planes qui sont numérotées dans le plan.

Nom de la figure plane	Description	
1 pentagone	Nombre de sommets 5	Nombre de côtés 5
2 losange	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4
3 rectangle	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4
4 carré	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4
5 parallélogramme	Nombre de sommets 4	Nombre de côtés 4

nomme et décrit les figures planes de façon claire et précise en utilisant la terminologie et les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 2	Question 7
Modélisation et algèbre Communication	Niveau 1

7. Pour monter des murs, l'entrepreneur place des briques selon des régularités



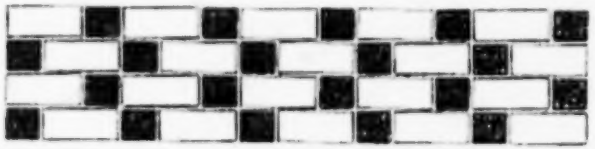
- Décris **toutes** les régularités que tu vois

la régularité est un long morceau un petit morceau,

décrit les régularités des briques de façon peu claire ou imprécise en utilisant peu la terminologie mathématique appropriée

Tâche intégrée n° 2	Question 7
Modélisation et algèbre Communication	Niveau 2

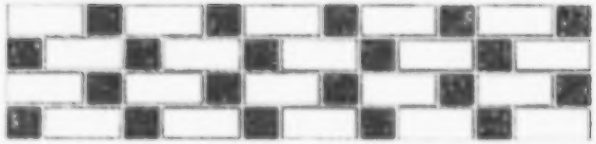
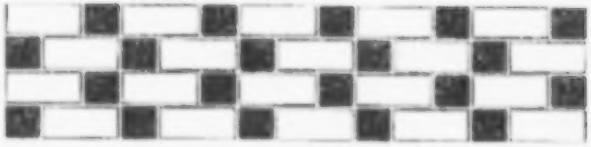
7. Pour monter des murs, l'entrepreneur place des briques selon des régularités



- Décris **toutes** les régularités que tu vois

Je voi une régularités un rectangle un carré, rectangle, carré rectangle, carré, rectangle, carré rectangle, carré, carré puis sa continue comme ca.

décrit les régularités des briques de façon partiellement claire et précise en utilisant parfois la terminologie mathématique appropriée

Tâche intégrée n° 2	**Question 7**	**Tâche intégrée n° 2**	**Question 7**
Modélisation et algèbre **Communication**	**Niveau 3**	**Modélisation et algèbre** **Communication**	**Niveau 4**
7 Pour monter des murs, l'entrepreneur place des briques selon des régularités  • Décris **toutes** les régularités que tu vois Toutes les régularités que y a c'est un rectangle blanc, carré noir, carré noir, rectangle blanc, rectangle blanc, carré noir, carré noir, rectangle blanc.		Pour monter des murs, l'entrepreneur place des briques selon des régularités  • Décris **toutes** les régularités que tu vois Un de les régularités est que sa va rectangle blanc, gris. blanc gris etc. L'autre régularités est que sa va rectangle, carré rectangle, carrée etc. Un autre est sa va rectangle blanc carrée gris rectangle blanc carrée gris et.	
décrit les régularités des briques de façon généralement claire et précise en utilisant la terminologie mathématique appropriée		décrit les régularités des briques de façon claire et précise en utilisant la terminologie mathématique appropriée	

Tâche intégrée n° 1	Question 3
Mesure **Communication**	**Niveau 1**

3 Caroline s'occupe de l'horaire des présentations. Chaque équipe a **15 minutes** pour présenter.

- Remplis le tableau ci-dessous en écrivant l'heure sur chaque tiret.

Équipe	Heure des présentations	
	Début	Heure
1		1.00
	Fin	3 07
	Début	Heure
2		8 . 07
	Fin	9 02
	Début	Heure
3		2.00
	Fin	3 02

écrit l'heure à la minute près de façon peu claire ou imprécise en utilisant peu les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 1	Question 3
Mesure **Communication**	**Niveau 2**

3 Caroline s'occupe de l'horaire des présentations. Chaque équipe a **15 minutes** pour présenter.

- Remplis le tableau ci-dessous en écrivant l'heure sur chaque tiret.

Équipe	Heure des présentations	
	Début	Heure
1		1h0
	Fin	2h15
	Début	Heure
2		2h30
	Fin	2h45
	Début	Heure
3		2h
	Fin	2h15

écrit l'heure à la minute près de façon partiellement claire et précise en utilisant parfois les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 1	**Question 3**
Mesure **Communication**	**Niveau 3**

3 Caroline s'occupe de l'horaire des présentations. Chaque équipe a **15 minutes** pour présenter.

- Remplis le tableau ci-dessous en écrivant l'heure sur chaque tiret.

Équipe	Heure des présentations	
1	Début	Heure 1h12
	Fin	1h15
2	Début	Heure 1h30
	Fin	1h45
3	Début	Heure 2h00
	Fin	2h15

écrit l'heure à la minute près de façon généralement claire et précise en utilisant les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 1	**Question 3**
Mesure **Communication**	**Niveau 4**

3 Caroline s'occupe de l'horaire des présentations. Chaque équipe a **15 minutes** pour présenter.

- Remplis le tableau ci-dessous en écrivant l'heure sur chaque tiret.

Équipe	Heure des présentations	
1	Début	Heure 1h00
	Fin	1h15
2	Début	Heure 1h30
	Fin	1h45
3	Début	Heure 2h00
	Fin	2h15

écrit l'heure à la minute près de façon claire et précise en utilisant les symboles mathématiques appropriés

Tâche intégrée n° 1	**Question 4**
Numération et sens du nombre **Acquisition des concepts**	**Niveau 1**

Afin de prévoir le nombre de personnes qui assisteront à l'exposition, les élèves font un sondage auprès des classes de 1re année et de 5e année.

Voici les résultats.

Classe	Présence à l'exposition : Oui (assisteront)	Présence à l'exposition : Non (n'assisteront pas)
1re année (45 élèves)	32	13
5e année (55 élèves)	48	7

- Combien d'élèves ont participé au sondage? 100
  Quel pourcentage des élèves assistera à l'exposition? 10%
  Quelle fraction des élèves n'assistera pas à l'exposition? 1/10
- S'il y a 300 élèves dans l'école, combien d'élèves assisteront à l'exposition?

Montre tous tes calculs.

32
+ 48
80

80 élèves assisteront à l'exposition.

démontre une compréhension très limitée du concept de la relation entre le nombre d'élèves qui assisteront ou non à l'exposition et un pourcentage ou une fraction, en montrant des calculs partiels

Tâche intégrée n° 1	**Question 4**
Numération et sens du nombre **Acquisition des concepts**	**Niveau 2**

Afin de prévoir le nombre de personnes qui assisteront à l'exposition, les élèves font un sondage auprès des classes de 1re année et de 5e année.

Voici les résultats.

Classe	Présence à l'exposition : Oui (assisteront)	Présence à l'exposition : Non (n'assisteront pas)
1re année (45 élèves)	32	13
5e année (55 élèves)	48	7

32 + 48 = 80

13 + 7 = 20

- Combien d'élèves ont participé au sondage? 80
  Quel pourcentage des élèves assistera à l'exposition? 80 %
  Quelle fraction des élèves n'assistera pas à l'exposition? 20%
- S'il y a 300 élèves dans l'école, combien d'élèves assisteront à l'exposition?

Montre tous tes calculs.

80 + 20 = 100

300 − 100 = 200

100 ont assisté

200 n'est pas arrondi

100 élèves assisteront à l'exposition.

démontre une compréhension limitée de la relation entre le nombre d'élèves qui assisteront ou non à l'exposition et un pourcentage ou une fraction, en montrant des calculs appropriés mais incomplets

Tâche intégrée n° 1 — **Question 4**

Numération et sens du nombre
Acquisition des concepts — **Niveau 3**

Afin de prévoir le nombre de personnes qui assisteront à l'exposition, les élèves font un sondage auprès des classes de 1ʳᵉ année et de 5ᵉ année.

Voici les résultats.

	Présence à l'exposition	
Classe	Oui (assisteront)	Non (n'assisteront pas)
1ʳᵉ année (45 élèves)	32	13
5ᵉ année (55 élèves)	48	7

- Combien d'élèves ont participé au sondage? 100 élèves

  Quel pourcentage des élèves assistera à l'exposition? 80 %

  Quelle fraction des élèves n'assistera pas à l'exposition? $\frac{20}{100}$

- S'il y a 300 élèves dans l'école, combien d'élèves assisteront à l'exposition?

Montre tous tes calculs.

300 élèves à l'école
− 20 n'assistent pas
280 assistent

280
+ 20
300

280 élèves assisteront à l'exposition.

démontre une compréhension générale du concept de la relation entre le nombre d'élèves qui assisteront ou non à l'exposition et un pourcentage ou une fraction, en montrant des calculs appropriés

Tâche intégrée n° 1 — **Question 4**

Numération et sens du nombre
Acquisition des concepts — **Niveau 4**

Afin de prévoir le nombre de personnes qui assisteront à l'exposition, les élèves font un sondage auprès des classes de 1ʳᵉ année et de 5ᵉ année.

Voici les résultats.

	Présence à l'exposition	
Classe	Oui (assisteront)	Non (n'assisteront pas)
1ʳᵉ année (45 élèves)	32	13
5ᵉ année (55 élèves)	48	7

- Combien d'élèves ont participé au sondage? 100

  Quel pourcentage des élèves assistera à l'exposition? 80%

  Quelle fraction des élèves n'assistera pas à l'exposition? $\frac{20}{100}$

- S'il y a 300 élèves dans l'école, combien d'élèves assisteront à l'exposition?

Montre tous tes calculs.

$\frac{80}{100}$ assistent à l'exposition

$\frac{80}{100} \times \frac{3}{3} = \frac{240}{300}$

240 élèves assisteront à l'exposition.

démontre une compréhension complète du concept de la relation entre le nombre d'élèves qui assisteront ou non à l'exposition et un pourcentage ou une fraction, en montrant des calculs appropriés et complets

Tâche intégrée n° 1	**Question 5**
Modélisation et algèbre **Acquisition des concepts**	**Niveau 1**

Pendant l'exposition, du jus sera vendu entre 9 h et 16 h. Au début de la journée, l'école donne 10 $ pour la caisse. On prévoit vendre 30 bouteilles par heure au prix de 0,50 $ chacune.

- Complète le tableau en te servant de l'information ci-dessus.

Heure	1	2	3	4	5	6	7
Argent dans la caisse en dollars	25	40	55	165	180	171	174

- Quelle est la règle qui relie l'heure à l'argent dans la caisse?

Il avance par 3 chaque heure je crois.

démontre une compréhension très limitée du concept de régularité en complétant le tableau et en donnant une régularité inappropriée qui relie les montants d'argent dans la caisse

Tâche intégrée n° 1	**Question 5**
Modélisation et algèbre **Acquisition des concepts**	**Niveau 2**

Pendant l'exposition, du jus sera vendu entre 9 h et 16 h. Au début de la journée, l'école donne 10 $ pour la caisse. On prévoit vendre 30 bouteilles par heure au prix de 0,50 $ chacune.

- Complète le tableau en te servant de l'information ci-dessus.

Heure	1	2	3	4	5	6	7
Argent dans la caisse en dollars	25	40	55	70	85	[illegible]	[illegible]

- Quelle est la règle qui relie l'heure à l'argent dans la caisse?

[illegible]

démontre une compréhension limitée du concept de régularité en complétant le tableau et en donnant la régularité qui relie les montants d'argent dans la caisse

Tâche intégrée n° 1	**Question 5**
Modélisation et algèbre **Acquisition des concepts**	**Niveau 3**

Pendant l'exposition, du jus sera vendu entre 9 h et 16 h. Au début de la journée, l'école donne 10 $ pour la caisse. On prévoit vendre 30 bouteilles par heure au prix de 0,50 $ chacune.

- Complète le tableau en te servant de l'information ci-dessus.

Heure	1	2	3	4	5	6	7
Argent dans la caisse en dollars	25	40	55	70	85	100	115

- Quelle est la règle qui relie l'heure à l'argent dans la caisse?

Argent dans la caisse = 2 x 15

démontre une compréhension générale du concept de régularité en complétant le tableau et en donnant une règle appropriée mais incomplète qui relie l'heure à l'argent dans la caisse

Tâche intégrée n° 1	**Question 5**
Modélisation et algèbre **Acquisition des concepts**	**Niveau 4**

Pendant l'exposition, du jus sera vendu entre 9 h et 16 h. Au début de la journée, l'école donne 10 $ pour la caisse. On prévoit vendre 30 bouteilles par heure au prix de 0,50 $ chacune.

- Complète le tableau en te servant de l'information ci-dessus.

Heure	1	2	3	4	5	6	7
Argent dans la caisse en dollars	25	40	55	70	85	100	115

- Quelle est la règle qui relie l'heure à l'argent dans la caisse?

la règle qui relie l'heure à l'argent dans la caisse

15 x 15 + 10.

démontre une compréhension complète du concept de régularité en complétant le tableau et en donnant une règle appropriée et complète qui relie l'heure à l'argent dans la caisse

OQRE

Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002

Rapport sur les résultats provinciaux

Décembre 2002

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2002.

ISBN : 0-7794-4028-5

ISSN : 1705-2769

Table des matières

Coup d'œil sur les résultats 2

Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002 4

Introduction 4

Cours appliqués et théoriques 4

Écoles à cours semestriés et à cours annuels 4

Élaboration du test 5

Composantes du test 5

Participation à l'évaluation 6

Administration du test 6

Notation du test 7

Rapport sur les résultats 7

Collecte des données contextuelles tirées des questionnaires 9

Profil des élèves du cours appliqué qui ont fait le test 10

Résultats généraux de rendement – Cours appliqué 11

Profil des élèves du cours théorique qui ont fait le test 18

Résultats généraux de rendement – Cours théorique 19

Recommandations clés 27

Planification pour l'amélioration 27

Appui pour les enseignantes et enseignants 27

Annexe A – Définitions des compétences et domaines 29

Coup d'œil sur les résultats

Résultats généraux de rendement et comparaison des données avec 2000-2001 – cours appliqué (méthode 1*)

	2001-2002 (n = 1 692)	2000-2001 (n = 1 711)
Exempté	5 %	4 %
Aucune donnée	2 %	4 %
IIPN	6 %	21 %
Inférieur au niveau 1	8 %	15 %
Niveau 1	19 %	21 %
Niveau 2	38 %	24 %
Niveau 3	22 %	10 %
Niveau 4	<1 %	<1 %

Résultats généraux de rendement et comparaison des données avec 2000-2001 – cours théorique (méthode 1*)

	2001-2002 (n = 3 352)	2000-2001 (n = 3 597)
Exempté	<1 %	<1 %
Aucune donnée	1 %	1 %
IIPN	2 %	7 %
Inférieur au niveau 1	<1 %	7 %
Niveau 1	14 %	13 %
Niveau 2	18 %	27 %
Niveau 3	60 %	40 %
Niveau 4	5 %	5 %

* Voir la page 7 pour une explication de la méthode 1.

Messages clés

- Les résultats du Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002 sont très encourageants. Il y a eu un progrès remarquable dans le rendement des élèves du cours appliqué et du cours théorique. Un plus grand nombre d'élèves ont atteint la norme provinciale en 2001-2002.

- Les enseignantes et enseignants ont priorisé l'enseignement des mathématiques et leurs efforts et leurs connaissances accrues du programme-cadre de mathématiques et des stratégies d'évaluation ont entraîné des résultats favorables dans le rendement des élèves.

- Les résultats du Test de mathématiques, 9e année doivent être utilisés pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et non pour classer les écoles. Le classement des écoles ne fournit aucun renseignement expliquant pourquoi les résultats sont bons ou non. Il invite aux comparaisons simplistes et trompeuses qui font fi des circonstances qui peuvent influer sur le rendement des élèves dans une école. Le classement détourne l'attention de la question fondamentale, qui est de savoir ce qu'il faut faire pour améliorer l'apprentissage pour l'ensemble des élèves.

Recommandations clés

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec la collectivité, incorporent les résultats généraux et ceux des domaines et des compétences du Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002 dans leur plan d'amélioration actuel et qu'ils élaborent des stratégies pour améliorer le rendement des élèves en mathématiques.

- Que **les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignantes et enseignants** analysent les résultats généraux des évaluations de 2000-2001 et de 2001-2002 afin de déterminer où il y a eu une amélioration et quelles stratégies d'amélioration ont été les plus efficaces.

- Que **les conseils scolaires** analysent le rendement agrégé, désagrégé et les données contextuelles du Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002 dans leur plan d'amélioration, et qu'ils portent une attention toute particulière aux stratégies, aux programmes et à l'appui qui serviront à aider et motiver les élèves dont le rendement n'atteint pas présentement la norme provinciale.

- Que **le ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel, les associations des enseignantes et enseignants de mathématiques et les conseils scolaires** continuent d'appuyer les enseignantes et enseignants débutants et expérimentés, et leur fournissent des occasions de perfectionnement professionnel reliées à l'enseignement et l'évaluation des mathématiques.

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics en Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, dont le Test de mathématiques, 9e année.

Le Test de mathématiques, 9e année, mesure le rendement des élèves par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage provinciaux du *Curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Mathématiques*. Ce test a été élaboré selon les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre en mathématiques que les élèves doivent connaître avant la fin de la 9e année dans les cours appliqués et théoriques.

Les élèves inscrits aux cours élaborés à l'échelon local ne participent pas à l'évaluation de l'OQRE parce que ces cours ne couvrent pas toutes les attentes du *Curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Mathématiques*. Les cours élaborés à l'échelon local par les conseils scolaires répondent aux besoins particuliers de ces élèves en matière d'éducation.

Les résultats de ces évaluations fournissent des données au niveau de l'élève, de l'école et du conseil scolaire sur le rendement des élèves. Les Rapports individuels de l'élève, qui sont distribués aux parents, leur fournissent des renseignements au sujet du rendement de leur enfant par rapport aux tests. Les écoles et les conseils scolaires créent leurs propres rapports, qui sont basés sur les données fournies par l'OQRE, à l'intention des parents et des autres intervenantes et intervenants de la collectivité. L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires dans son site Web pour la consultation du public.

Cours appliqués et théoriques

En 9e année et en 10e année, les élèves choisissent entre deux types de cours : les cours appliqués ou les cours théoriques. L'OQRE élabore une version du test pour les élèves suivant le cours appliqué et une autre version pour les élèves suivant le cours théorique. Cependant, comme certaines attentes et certains contenus d'apprentissage des cours appliqués et théoriques sont semblables, environ 40 % des questions figurent dans les deux versions du test.

Écoles à cours semestriés et à cours annuels

Les écoles peuvent offrir des cours s'étalant sur un semestre ou des cours sur toute l'année. L'OQRE élabore différentes versions du test pour l'administration de janvier et celle de mai/juin.

Élaboration du test

Le test a été élaboré dans le but de :

- fournir de l'information valide et fidèle au sujet du rendement des élèves;
- donner un compte rendu des connaissances et des habiletés acquises par les élèves en mathématiques;
- contribuer à l'apprentissage des élèves.

Des équipes d'enseignantes et d'enseignants de toute la province ont participé à l'élaboration de questions et de tâches pour l'évaluation et ont mis à l'essai ces items dans leur salle de classe.

Les questions et tâches ont fait l'objet de mini mises à l'essai et de mises à l'essai lors de l'administration de janvier et celle de mai/juin. À divers moments, les enseignantes et enseignants ont fourni leurs rétroactions par rapport aux questions posées. L'OQRE a utilisé ces commentaires pour réviser et créer une dernière version du test ainsi que du matériel connexe à l'évaluation pour les administrations des mois de janvier et de mai/juin 2002.

Enfin, le test a été validé par des éducatrices et éducateurs expérimentés en mathématiques et possédant une connaissance approfondie des attentes et des contenus d'apprentissage de 9e année (voir *Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Mathématiques*), ainsi qu'une expertise sur les questions d'équité, les besoins particuliers de certains élèves, la validité et la fidélité des tests.

Composantes du test

Le test est divisé en trois composantes : une composante de questions à réponse choisie, une composante de questions à réponse courte et une composante de tâches.

Questions à réponse choisie

Lors de l'administration du test, les élèves ont répondu à 24 questions sur une période de 30 minutes. Chaque question à réponse choisie se rapportait à un seul domaine et à une seule compétence. À l'aide de ces questions, les élèves ont pu faire preuve de leur compréhension de concepts mathématiques sans avoir à montrer leur travail.

Questions à réponse courte

Les élèves ont répondu à 10 questions à réponse courte au cours d'une période de 30 minutes. Chaque question à réponse courte se rapportait à un seul domaine et à une seule compétence. Les élèves devaient penser de façon mathématique tout en fournissant une réponse écrite très courte.

Tâches

Les élèves ont effectué six tâches. Chaque tâche comprenait des questions reliées entre elles, basées sur un ou deux domaines du programme-cadre. Chaque tâche était notée par rapport au rendement selon les quatre domaines et les compétences s'y rapportant.

Composante additionnelle

Les élèves ont fait une composante additionnelle d'environ 30 minutes dont la note ne figure pas dans les résultats. Cette composante comprenait des questions et des tâches utilisées à des fins de comparaison entre les tests administrés en janvier et ceux administrés en mai/juin ainsi qu'entre les tests administrés en 2000-2001 et ceux administrés en 2001-2002. Elle comprenait aussi des questions et des tâches que l'on mettait à l'essai ou qui figuraient dans des mini mises à l'essai afin de les utiliser plus tard.

Participation à l'évaluation

Tous les élèves de 9e année inscrits à un cours appliqué ou théorique de mathématiques doivent participer à cette évaluation annuelle du Test de mathématiques, 9e année. Des adaptations sont permises pour les élèves qui ont des besoins particuliers, et des dispositions particulières sont mises en place pour les élèves qui ne parlent pas en français couramment.

Les directrices, directeurs, enseignantes et enseignants sont responsables de prévoir des adaptations pour les élèves qui ont un plan d'enseignement individualisé (PEI) de façon à leur permettre de participer au test. La liste d'adaptations permises se trouve dans le site Web (www.oqre.on.ca) et le cédérom qui a servi à la formation pour l'administration.

Les directrices, directeurs, enseignantes et enseignants peuvent aussi prévoir des dispositions particulières pour les élèves inscrits à des programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) ou à des programmes de perfectionnement du français (PDF). La liste de dispositions particulières permises se trouve dans le guide d'administration.

La directrice ou le directeur peut choisir d'accorder une exemption à tout élève qui, malgré les adaptations et les dispositions particulières permises, ne pourrait pas démontrer son apprentissage.

Les décisions au sujet des adaptations, des dispositions particulières et des exemptions doivent être prises par la directrice ou le directeur pour chaque élève et en consultation avec l'élève, ses parents, sa tutrice ou son tuteur, et le personnel approprié. Un consentement écrit de la mère, du père, de la tutrice ou du tuteur de l'enfant est requis pour accorder une exemption.

Administration du test

Le test a été administré entre les 9 et 22 janvier 2002 aux élèves inscrits à des cours de mathématiques du premier semestre et entre le 27 mai et le 13 juin 2002 aux élèves inscrits à des cours du deuxième semestre ou à des cours annuels.

Les directrices et directeurs pouvaient choisir d'administrer le test au cours d'une période de trois jours ou de cinq jours.

Notation du test

Des enseignantes et enseignants ayant reçu une formation en notation, ont noté les questions à réponse courte et les tâches à l'aide d'une échelle offrant entre trois et six codes possibles pour chaque question. Les questions à réponse choisie ont été notées électroniquement. Les résultats pour les questions à réponse choisie ont ensuite été combinés aux résultats des questions à réponse courte et des tâches afin d'obtenir des résultats par compétence et par domaine, ainsi que les résultats généraux de rendement. À l'aide d'un processus statistique tenant compte du degré de difficulté de chaque tâche ou question ainsi que des commentaires des préposés à la notation, les codes par compétence et par domaine ainsi que les résultats généraux ont ensuite été inscrits selon l'échelle de l'OQRE.

Ce processus permet une notation plus précise, ainsi qu'une comparaison par rapport aux compétences, domaines et résultats généraux d'une administration à l'autre et d'une année à l'autre.

Rapport sur les résultats

L'OQRE rapporte les résultats de rendement de deux façons :

Méthode 1

La méthode 1 tient compte de toutes les données. La méthode 1 fait état, en pourcentage, du nombre d'élèves qui atteignent chaque niveau. Tous les élèves sont considérés, y compris les élèves ayant un rendement inférieur au niveau 1, ceux ayant des informations insuffisantes pour être notées, ceux qui n'avaient aucune donnée, et ceux qui ont bénéficié d'une exemption.

La méthode 1 est, pour l'OQRE, la méthode principale utilisée, car les écoles financées par les deniers publics sont responsables du rendement et des progrès de tous les élèves. Les écoles et les conseils scolaires sont tenus d'utiliser cette méthode afin que les résultats soient rapportés de façon uniforme dans la province.

Méthode 2

La méthode 2 est une façon différente de présenter les données. La méthode 2 fait état, en pourcentage, du nombre d'élèves qui ont effectivement pris part au test et remis un travail. Les élèves qui sont exemptés ou pour qui il n'y a aucune donnée sur le rendement sont exclus.

La méthode 2 met en valeur les résultats atteints par les élèves dont le travail est noté.

Niveaux de rendement

L'OQRE rapporte le rendement des élèves en mathématiques de 9^{e} année à l'aide d'une échelle à quatre niveaux. Cette échelle à quatre niveaux correspond à celle établie dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^{e} et 10^{e} année – Mathématiques* et le bulletin scolaire de l'Ontario, 9^{e} à 12^{e} année.

Niveau général de rendement

Le niveau général de rendement fournit des renseignements sur le rendement des élèves par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage du programme-cadre de mathématiques, 9e année; il reflète le rendement par rapport à l'ensemble des domaines et des compétences.

Les nombres ayant été arrondis, la somme des pourcentages des données de rendement n'égale pas toujours 100.

Rendement par compétence et par domaine

Les niveaux de rendement par rapport aux compétences et aux domaines fournissent de l'information détaillée sur les connaissances et habiletés des élèves en mathématiques. Les domaines et les compétences sont basés sur ceux du *Curriculum de l'Ontario*. Les quatre domaines du programme-cadre (Numération et algèbre, Relations, Mesure et géométrie, et Géométrie analytique) fournissent de l'information par rapport aux forces et aux faiblesses des élèves dans les connaissances et les habiletés spécifiques liées aux quatre domaines. Les quatre compétences (Connaissance et compréhension, Mise en application, Résolution de problèmes et Communication) fournissent de l'information par rapport aux forces et aux faiblesses des élèves dans les contenus d'apprentissage établis en mathématiques.

Norme provinciale

Le curriculum de l'Ontario établit le niveau 3 comme norme provinciale, ce qui constitue un niveau de réussite élevé. Dans ce document, on dit que les élèves qui atteignent ou dépassent le niveau 3 peuvent être sûrs d'« être prêts à passer dans la classe supérieure ou au cours suivant ».

Selon le curriculum, le niveau 1 est un niveau de rendement passable.

Exemption et aucune donnée

Ces désignations s'appliquent aux élèves qui ont été officiellement exemptés de participer à une ou à plusieurs composantes de l'évaluation, ainsi qu'aux élèves pour lesquels l'OQRE n'a pas reçu de cahiers d'évaluation remplis.

Information insuffisante pour être notée (IIPN)

Un niveau de rendement n'est pas accordé à l'élève s'il n'a pas répondu à un nombre suffisant de questions pour que des résultats fiables puissent être fournis.

Note inférieure au niveau 1

Une note inférieure au niveau 1 est la désignation pour les élèves qui n'ont pas rencontré les attentes du curriculum.

Niveau 1

Le niveau 1 désigne un rendement passable. Il est inférieur à la norme provinciale.

Niveau 2

Le niveau 2 désigne un rendement moyen. Il est inférieur à la norme provinciale, mais il s'en approche.

Niveau 3

Le niveau 3 désigne un rendement élevé. Il correspond à la norme provinciale.

Niveau 4

Le niveau 4 désigne un rendement très élevé ou excellent. Il dépasse la norme provinciale.

Collecte des données contextuelles tirées des questionnaires

Pendant les administrations du test de janvier et de mai/juin 2002, les enseignantes et enseignants, ainsi que les élèves du cours appliqué et du cours théorique, ont rempli un questionnaire détaillé. On a tenu compte des réponses en assurant l'anonymat des répondantes et répondants. L'OQRE met en tableau les données provenant du Questionnaire à l'intention de l'élève pour l'ensemble de la province, par école et par conseil scolaire. L'OQRE met en tableau les données provenant du Questionnaire à l'intention du personnel enseignant pour l'ensemble de la province et par conseil scolaire. Les données au niveau provincial, avec d'autres données contextuelles au niveau des conseils scolaires et des écoles, peuvent servir de référence dans l'interprétation des résultats du rendement des élèves.

Profil des élèves du cours appliqué qui ont fait le test*

Nombre d'élèves

Premier semestre	Deuxième semestre	Année entière	Nombre total d'élèves**
642	669	199	1 692

Sexe	Pourcentage
Garçons	56 %
Filles	42 %
Aucune réponse	2 %

Lieu de naissance	Pourcentage
Au Canada	86 %
À l'extérieur du Canada	14 %
Aucune réponse	1 %

Année de naissance	Pourcentage
1985 ou avant	6 %
1986	24 %
1987	69 %
1988	<1 %
Aucune réponse	0 %

Langue parlée à la maison	Pourcentage
Seulement le français	12 %
Surtout le français	24 %
Aussi souvent le français qu'une autre langue	32 %
Surtout une autre langue	23 %
Uniquement une autre langue	7 %
Aucune réponse	1 %

Observations :

- Plusieurs élèves dans le cours appliqué semblent être plus vieux d'un an par rapport à l'ensemble des élèves de 9e année.
- 14 % des élèves sont nés à l'extérieur du Canada.
- 36 % des élèves parlent surtout ou seulement le français à la maison.

* Les cours appliqués reposent sur les concepts essentiels de la discipline et développent les connaissances et habiletés des élèves grâce à des applications pratiques et des exemples concrets. Des mises en situation servent à illustrer les concepts et les théories de façon à donner aux élèves la possibilité d'apprendre par des essais et des expérimentations. *Le curriculum de l'Ontario, de la 9e à la 12e année – Planification des programmes et évaluation, 2000*

** Certaines écoles n'ont pas indiqué si les élèves étaient inscrits au premier semestre, au deuxième semestre ou pour l'année entière. Il y a donc des élèves qui ne figurent pas dans les statistiques pour le premier et le deuxième semestre, et l'année entière.

Adaptations et dispositions particulières – Cours appliqué

	Pourcentage
Élèves ayant reçu une ou des adaptations et une ou des dispositions particulières.	1 %
Élèves ayant reçu une ou des adaptations.	11 %
Élèves ayant reçu une ou des dispositions particulières.	4 %
Élèves n'ayant reçu aucune adaptation ou disposition particulière.	79 %
Élèves dont l'information est manquante.	<1 %

Participation – Cours appliqué

	Population éligible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage exempté	Pourcentage pleine participation
Tous les élèves :	1 692	2 %	5 %	93 %
Sexe				
– filles	715	2 %	3 %	95 %
– garçons	950	3 %	6 %	91 %
Statut des élèves				
– ALF/PDF	25	3 %	3 %	94 %
– Besoins particuliers	376	3 %	22 %	75 %

Observations :

- 42 % des élèves étaient des filles, 56 % étaient des garçons et 2 % des élèves ne l'ont pas indiqué.
- 2 % des élèves suivaient des programmes d'ALF ou de PDF.
- 22 % des élèves ont été identifiés comme des élèves ayant des besoins particuliers.

Résultats généraux de rendement – Cours appliqué

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	6 %	8 %	19 %	38 %	22 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	6 %	9 %	20 %	41 %	24 %	<1 %

Selon le programme – Cours appliqué

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1er semestre (n = 642)								
Méthode 1	4 %	2 %	10 %	7 %	16 %	38 %	22 %	<1 %
2e semestre (n = 669)								
Méthode 1	1 %	2 %	3 %	9 %	23 %	37 %	24 %	0 %
Année entière (n = 199)								
Méthode 1	21 %	4 %	2 %	8 %	16 %	38 %	12 %	0 %

Observations :

- Un plus grand pourcentage d'élèves en 2001-2002 ont atteint ou dépassé la norme provinciale qu'en 2000-2001.
- Le pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale est sensiblement le même pour les élèves entre les semestres.

Selon le sexe – Cours appliqué

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Filles (n = 715)								
Méthode 1	3 %	2 %	6 %	8 %	22 %	37 %	21 %	0 %
Garçons (n = 950)								
Méthode 1	6 %	3 %	6 %	7 %	16 %	38 %	23 %	< 1 %

Observation :

- Il n'y a pas de grande différence entre le rendement des filles et des garçons.

Remarque : Les résultats selon le sexe sont basés sur le nombre d'élèves pour qui on a fourni des données.

Selon le statut de l'élève – Cours appliqué

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Non ALF/PDF (n = 1 663)								
Méthode 1	5 %	2 %	6 %	8 %	19 %	38 %	22 %	< 1 %
ALF/PDF (n = 29)								
Méthode 1	3 %	3 %	7 %	24 %	14 %	34 %	14 %	0 %

Observations :

- 14 % des élèves des programmes d'ALF/PDF ont atteint la norme provinciale.
- 3 % des élèves ont été exemptés.

Selon le soutien pédagogique (excluant les doués) – Cours appliqué

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sans soutien pédagogique (n = 1 316)								
Méthode 1	<1 %	2 %	4 %	7 %	19 %	41 %	26 %	<1 %
Avec soutien pédagogique (n = 376)								
Méthode 1	22 %	3 %	11 %	12 %	18 %	25 %	9 %	0 %

Observations :

- 9 % des élèves qui ont reçu du soutien pédagogique ont atteint la norme provinciale.
- 22 % des élèves ont été exemptés.

Par compétence – Cours appliqué

Voir l'annexe A pour les définitions des compétences.

Compétence/Critère	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Connaissance et compréhension								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	4 %	9%	20 %	33 %	27 %	0 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	4 %	10 %	21 %	36 %	29 %	0 %
Mise en application								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	7 %	22 %	20 %	27 %	15 %	1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	8 %	24 %	22 %	29 %	16 %	1 %
Réflexion, recherche et résolution de problèmes								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	18 %	1 %	30 %	24 %	19 %	< 1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	19 %	1 %	32 %	26 %	21 %	<1 %
Communication								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	5 %	5 %	14 %	56 %	12 %	< 1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	6 %	5 %	15 %	61 %	13 %	<1 %

Observations :

- Le rendement des élèves par compétence est meilleur que l'an passé.
- 27 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Connaissance et compréhension.
- 19 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Réflexion/recherche/résolution de problèmes.
- 16 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 12 % en Communication.

Par domaine – Cours appliqué

Voir l'annexe A pour les définitions des domaines

Connaissance/Habileté Domaine	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Numération et algèbre								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	5 %	17 %	12 %	35 %	24 %	< 1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	5 %	18 %	13 %	38 %	26 %	<1 %
Relations								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	7 %	2 %	19 %	45 %	19 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	7 %	2 %	21 %	49 %	21 %	<1 %
Géométrie analytique								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	9 %	4 %	23 %	33 %	24 %	< 1 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	10 %	4 %	25 %	35 %	26 %	<1 %
Mesure et géométrie								
Méthode 1 (n = 1 692)	5 %	2 %	5 %	13 %	17 %	38 %	19 %	0 %
Méthode 2 (n = 1 566)	s.o.	s.o.	6 %	14 %	19 %	41 %	21 %	0 %

Observations :

- Le rendement des élèves par domaine est meilleur que l'an passé.
- 24 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Numération et algèbre et en Géométrie analytique.
- En Relations et en Mesure et géométrie, 19 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale.

	Pourcentage
Au cours du mois dernier, combien de fois t'es-tu absentée ou absenté de ton cours de mathématiques?	
Jamais	24 %
1 ou 2 fois	38 %
3 ou 4 fois	18 %
5 fois ou plus	17 %

Observation :

- 17 % des élèves ont indiqué s'être absentés du cours de mathématiques cinq fois ou plus au cours du dernier mois.

	Oui	Non
À la maison, as-tu un ordinateur que tu utilises pour faire tes devoirs?	77 %	22 %
À la maison, as-tu une calculatrice scientifique que tu utilises pour faire tes travaux scolaires?	72 %	26 %
À la maison, as-tu une calculatrice à affichage graphique que tu utilises pour faire tes travaux scolaires?	8 %	90 %

Observation :

- 77 % des élèves ont accès à un ordinateur à la maison pour leur travail scolaire.

En règle générale, à quelle fréquence est-ce que vos élèves de mathématiques de 9e année ont accès, à l'école, au matériel énuméré ci-dessous (pendant et après le cours)?

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Quelques fois pendant le cours	Jamais ou presque jamais
Ordinateurs	25 %	5 %	13 %	22 %	33 %
Calculatrices à affichage graphique	30 %	11 %	12 %	28 %	18 %

Observations :

- 55 % des enseignantes et enseignants ont indiqué que leurs élèves ont accès à un ordinateur à l'école (soit durant la classe, soit après les cours) quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.
- 46 % des enseignantes et enseignants ont indiqué que leurs élèves avaient accès à des calculatrices à affichage graphique (soit durant la classe, soit après les cours) quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.

À quelle fréquence demandez-vous à vos élèves de mathématiques de 9e année...

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Quelques fois pendant le cours	Jamais ou presque jamais
d'utiliser du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts?	3 %	16 %	49 %	25 %	4 %
d'utiliser une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques?	7 %	8 %	13 %	33 %	36 %
d'utiliser un logiciel de géométrie dynamique (p. ex., Cybergéomètre, Cabri)?	0 %	0 %	5 %	22 %	68 %

Observation :

- 68 % des enseignantes et enseignants ont indiqué utiliser du matériel concret, 28 % ont indiqué utiliser la calculatrice à affichage graphique et 5 % ont indiqué se servir d'un logiciel de géométrie dynamique au moins quelques fois par mois.

Quel pourcentage du temps de cours est consacré à l'enseignement des domaines mathématiques suivants?

	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Numération et algèbre	13 %	64 %	17 %	1 %	1 %
Relations	29 %	57 %	9 %	1 %	1 %
Géométrie analytique	36 %	58 %	3 %	0 %	1 %
Mesure et géométrie	41 %	51 %	4 %	0 %	1 %

À quelle fréquence demandez-vous à vos élèves de mathématiques de 9e année de s'adonner à des activités liées aux compétences suivantes?

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Quelques fois pendant le cours	Jamais ou presque jamais
Connaissance et compréhension	64 %	22 %	7 %	4 %	0 %
Mise en application	25 %	45 %	17 %	8 %	3 %
Résolution de problèmes	32 %	43 %	8 %	13 %	1 %
Communication	38 %	41 %	13 %	5 %	0 %

En incluant l'année en cours, depuis combien d'années enseignez-vous...

	Moins de 5 ans	6 à 10 ans	Plus de 11 ans
les mathématiques au palier secondaire?	76 %	7 %	12 %
les mathématiques de 9e année?	83 %	5 %	8 %

Observations :

- 76 % des enseignantes et enseignants ont indiqué avoir enseigné cinq ans ou moins au secondaire.
- 83 % ont indiqué avoir enseigné cinq ans ou moins les mathématiques de 9e année.

Pendant vos études en vue d'obtenir votre baccalauréat (ou l'équivalent), quelle était votre concentration ou spécialisation...

	Mathématiques	Domaine connexe	Autre
majeure?	22 %	37 %	37 %
mineure?	20 %	34 %	38 %

Observation :

- 37 % des enseignantes et enseignants ont indiqué que leur spécialisation majeure était autre que les mathématiques ou autre qu'un domaine connexe aux mathématiques.

Avez-vous ou êtes-vous en voie d'obtenir les qualifications énumérées ci-dessous?

	Oui	Non
Qualifications de base additionnelles en mathématiques	20 %	70 %
Qualification en trois parties en mathématiques, cycles intermédiaire et supérieur	16 %	68 %
Spécialisation en études supérieures – mathématiques	14 %	75 %

Observations :

- 20 % des enseignantes et enseignants ont complété ou sont en train de compléter une qualification de base additionnelle en mathématiques; 16%, une qualification en trois parties en mathématiques aux cycles intermédiaire et supérieur; 14%, une spécialisation en études supérieures en mathématiques.

Profil des élèves du cours théorique qui ont fait le test*

Nombre d'élèves

Premier semestre	Deuxième semestre	Année entière	Nombre total d'élèves**
1 549	1 065	389	3 352

Sexe	Pourcentage
Garçons	45 %
Filles	55 %
Aucune réponse	<1 %

Lieu de naissance	Pourcentage
Au Canada	89 %
À l'extérieur du Canada	10 %
Aucune réponse	1 %

Année de naissance	Pourcentage
1985 ou avant	1 %
1986	5 %
1987	91 %
1988	2 %
Aucune réponse	<1 %

Langue parlée à la maison	Pourcentage
Seulement le français	12 %
Surtout le français	25 %
Aussi souvent le français qu'une autre langue	27 %
Surtout une autre langue	27 %
Uniquement une autre langue	9 %

Observations :

- 10 % des élèves sont nés à l'extérieur du Canada.
- 37 % des élèves parlent surtout ou seulement le français à la maison.

* Les cours théoriques développent les connaissances et habiletés des élèves par l'étude de la théorie et des problèmes abstraits. Ils portent sur les concepts essentiels de la discipline et explorent des concepts connexes. Des applications pratiques complètent ces cours lorsque cela est approprié. *Le curriculum de l'Ontario, de la 9e à la 12e année – Planification des programmes et évaluation, 2000.*

** Certaines écoles n'ont pas indiqué si les élèves étaient inscrits au premier semestre, au deuxième semestre ou pour l'année entière. Il y a donc des élèves qui ne figurent pas dans les statistiques pour le premier et le deuxième semestre, et l'année entière.

Adaptations et dispositions particulières – Cours théorique

	Pourcentage
Élèves ayant reçu une ou des adaptations et une ou des dispositions particulières.	<1 %
Élèves ayant reçu une ou des adaptations.	<1 %
Élèves ayant reçu une ou des dispositions particulières.	1 %
Élèves n'ayant reçu aucune adaptation ou disposition particulière.	98 %
Élèves dont l'information est manquante.	<1 %

Participation – Cours théorique

	Population éligible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage exempté	Pourcentage pleine participation
Tous les élèves :	3 352	1 %	<1 %	99 %
Sexe				
– filles	1 848	<1 %	0 %	99 %
– garçons	1 500	1 %	<1 %	99 %
Statut des élèves				
– ALF/PDF	49	0 %	0 %	100 %
– Besoins particuliers	53	6 %	2 %	92 %

Observations :

- 55 % des élèves étaient des filles, 45 % étaient des garçons et <1 % des élèves ne l'ont pas indiqué.
- 1 % des élèves suivaient des programmes d'ALF ou de PDF.
- 2 % des élèves ont été identifiés comme des élèves ayant des besoins particuliers.

Résultats généraux de rendement – Cours théorique

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	2 %	<1 %	14 %	18 %	60 %	5 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	<1 %	14 %	18 %	60 %	5 %

Selon le programme – Cours théorique

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1er semestre (n = 1 549)								
Méthode 1	0 %	1 %	3 %	<1 %	13 %	17 %	60 %	5 %
2e semestre (n = 1 065)								
Méthode 1	<1 %	1 %	1 %	<1 %	13 %	19 %	61 %	5 %
Année entière (n = 389)								
Méthode 1	0 %	<1 %	0 %	1 %	19 %	21 %	55 %	3 %

Observation :

- Le pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale est sensiblement le même pour les élèves entre les semestres.

Selon le sexe – Cours théorique

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Filles (n = 1 848)								
Méthode 1	0 %	<1 %	2 %	<1 %	13 %	18 %	61 %	6 %
Garçons (n = 1 500)								
Méthode 1	<1 %	1 %	1 %	<1 %	15 %	18 %	59 %	5 %

Observation :

- Il n'y a pas de grande différence entre le rendement des filles et des garçons.

Remarque : Les résultats selon le sexe sont basés sur le nombre d'élèves pour qui on a fourni des données.

Selon le statut de l'élève – Cours théorique

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Non ALF/PDF (n = 3 303)								
Méthode 1	<1 %	1 %	2 %	<1 %	14 %	18 %	60 %	5 %
ALF/PDF (n = 49)								
Méthode 1	0 %	0 %	2 %	0 %	16 %	20 %	59 %	2 %

Observations :

- 61 % des élèves des programmes d'ALF/PDF ont atteint ou dépassé la norme provinciale.
- Aucun élève n'a été exempté.

Selon le soutien pédagogique (excluant les doués) – Cours théorique

	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sans soutien pédagogique (n = 3 299)								
Méthode 1	0 %	<1 %	2 %	<1 %	14 %	18 %	60 %	5 %
Avec soutien pédagogique (n = 53)								
Méthode 1	2 %	6 %	4 %	2 %	40 %	19 %	28 %	0 %

Observations :

- 28 % des élèves qui ont reçu du soutien pédagogique ont atteint la norme provinciale.
- 2 % des élèves ont été exemptés.

Par compétence – Cours théorique

Voir l'annexe A pour les définitions des compétences.

Compétence/Critère	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Connaissance et compréhension								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	1 %	<1 %	15 %	14 %	64 %	4 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	<1 %	15 %	14 %	65 %	4 %
Mise en application								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	<1 %	3 %	16 %	11 %	60 %	9 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	<1 %	3 %	16 %	11 %	61 %	9 %
Réflexion, recherche et résolution de problèmes								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	2 %	<1 %	29 %	15 %	45 %	9 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	<1 %	29 %	15 %	45 %	9 %
Communication								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	2 %	<1 %	6 %	36 %	56 %	0 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	<1 %	6 %	36 %	56 %	0 %

Observations :

- Le rendement des élèves par compétence est meilleur que l'an passé.
- 68 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Connaissance et compréhension.
- 54 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Réflexion/recherche/résolution de problèmes.
- 69 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 56 % en communication.

Par domaine – Cours théorique

Voir l'annexe A pour les définitions des domaines.

Connaissance/Habileté	Exempté	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Numération et algèbre								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	2 %	<1 %	12 %	19 %	65 %	2 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	<1 %	12 %	19 %	65 %	2 %
Relations								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	3 %	<1 %	10 %	20 %	53 %	14 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	3 %	<1 %	10 %	20 %	53 %	14 %
Géométrie analytique								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	2 %	<1 %	13 %	30 %	54 %	1 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	<1 %	13 %	30 %	54 %	1 %
Mesure et géométrie								
Méthode 1 (n = 3 352)	<1 %	1 %	2 %	2 %	15 %	17 %	64 %	0 %
Méthode 2 (n = 3 332)	s.o.	s.o.	2 %	2 %	15 %	17 %	64 %	0 %

Observations :

- Le rendement des élèves par domaine est meilleur que l'an passé.
- 67 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Numération et algèbre et en Relations.
- En Géométrie analytique, 55 % des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale et 64 % en Mesure et géométrie.

Questionnaire à l'intention de l'élève – Cours théorique

	Pourcentage
Au cours du mois dernier, combien de fois t'es-tu absentée ou absenté de ton cours de mathématiques?	
Jamais	27 %
1 ou 2 fois	46 %
3 ou 4 fois	16 %
5 fois ou plus	9 %

Observation :

- 9 % des élèves ont indiqué s'être absentés du cours de mathématiques cinq fois ou plus au cours du dernier mois.

	Oui	Non
À la maison, as-tu un ordinateur que tu utilises pour faire tes devoirs?	92 %	8 %
À la maison, as-tu une calculatrice scientifique que tu utilises pour faire tes travaux scolaires?	84 %	16 %
À la maison, as-tu une calculatrice à affichage graphique que tu utilises pour faire tes travaux scolaires?	6 %	94 %

Observation :

- 92 % des élèves ont accès à un ordinateur à la maison pour leur travail scolaire.

Questionnaire à l'intention du personnel enseignant – Cours théorique

En règle générale, à quelle fréquence est-ce que vos élèves de mathématiques de 9e année ont accès, à l'école, au matériel énuméré ci-dessous (pendant et après le cours)?

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Quelques fois pendant le cours	Jamais ou presque jamais
Ordinateurs	26 %	9 %	10 %	21 %	31 %
Calculatrices à affichage graphique	32 %	12 %	19 %	19 %	15 %

Observations :

- 52 % des enseignantes et enseignants ont indiqué que leurs élèves ont accès à un ordinateur à l'école (soit durant la classe, soit après les cours) quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.
- 34 % des enseignantes et enseignants ont indiqué que leurs élèves avaient accès à des calculatrices à affichage graphique (soit durant la classe, soit après les cours) quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.

À quelle fréquence demandez-vous à vos élèves de mathématiques de 9e année...

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Quelques fois pendant le cours	Jamais ou presque jamais
d'utiliser du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts?	5 %	14 %	31 %	37 %	12 %
d'utiliser une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques?	7 %	16 %	15 %	34 %	26 %
d'utiliser un logiciel de géométrie dynamique (p. ex., Cybergéomètre, Cabri)?	1 %	1 %	3 %	27 %	67 %

Observation :

- 55 % des enseignantes et enseignants ont indiqué utiliser du matériel concret, 38 % ont indiqué utiliser la calculatrice à affichage graphique et 5 % ont indiqué se servir d'un logiciel de géométrie dynamique au moins quelques fois par mois.

Quel pourcentage du temps de cours est consacré à l'enseignement des domaines mathématiques suivants?

	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Numération et algèbre	11 %	75 %	9 %	2 %	0 %
Relations	16 %	75 %	6 %	1 %	0 %
Géométrie analytique	25 %	69 %	4 %	1 %	0 %
Mesure et géométrie	36 %	56 %	4 %	1 %	0 %

À quelle fréquence demandez-vous à vos élèves de mathématiques de 9e année de s'adonner à des activités liées aux compétences suivantes?

	Tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Quelques fois pendant le cours	Jamais ou presque jamais
Connaissance et compréhension	82 %	14 %	2 %	1 %	0 %
Mise en application	45 %	42 %	8 %	4 %	0 %
Résolution de problèmes	51 %	39 %	8 %	2 %	0 %
Communication	51 %	38 %	9 %	1 %	0 %

En incluant l'année en cours, depuis combien d'années enseignez-vous...

	Moins de 5 ans	6 à 10 ans	Plus de 11 ans
les mathématiques au palier secondaire?	58 %	15 %	24 %
les mathématiques de 9e année?	73 %	8 %	18 %

Observations :

- 58 % des enseignantes et enseignants ont indiqué avoir enseigné cinq ans ou moins au secondaire.
- 73 % ont indiqué avoir enseigné cinq ans ou moins les mathématiques de 9e année.

Pendant vos études en vue d'obtenir votre baccalauréat (ou l'équivalent), quelle était votre concentration ou spécialisation...

	Mathématiques	Domaine connexe	Autre
majeure?	31 %	41 %	28 %
mineure?	19 %	50 %	29 %

Observation :

- 28 % des enseignantes et enseignants ont indiqué que leur spécialisation majeure était autre que les mathématiques ou autre qu'un domaine connexe aux mathématiques.

Avez-vous ou êtes-vous en voie d'obtenir les qualifications énumérées ci-dessous?

	Oui	Non
Qualifications de base additionnelles en mathématiques	19 %	72 %
Qualification en trois parties en mathématiques, cycles intermédiaire et supérieur	21 %	66 %
Spécialisation en études supérieures – mathématiques	15 %	75 %

Observation :

- 19 % des enseignantes et enseignants ont complété ou sont en train de compléter une qualification de base additionnelle en mathématiques; 21 %, une qualification en trois parties en mathématiques aux cycles intermédiaire et supérieur; 15%, une spécialisation en études supérieures en mathématiques.

Recommandations clés

Planification pour l'amélioration

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec la collectivité, incorporent les résultats généraux et ceux des domaines et des compétences du Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002 dans leur plan d'amélioration actuel et qu'ils élaborent des stratégies pour améliorer le rendement des élèves en mathématiques.

- Que **les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignantes et enseignants,** en consultation avec les élèves, les parents et les conseils d'école, examinent les données des domaines et des compétences afin d'identifier les aspects du programme-cadre de mathématiques où les élèves réussissent bien et ceux qui nécessitent une amélioration.

- Que **les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignantes et enseignants** analysent les résultats généraux des évaluations de 2000-2001 et de 2001-2002 afin de déterminer où il y a eu une amélioration et quelles stratégies d'amélioration ont été les plus efficaces.

- Que **les conseils scolaires** analysent le rendement agrégé et désagrégé et les données contextuelles du Test de mathématiques, 9e année, 2001-2002 dans leur plan d'amélioration, et qu'ils portent une attention toute particulière sur les stratégies, les programmes et l'appui qui serviront à aider et motiver les élèves dont le rendement n'atteint pas présentement la norme provinciale.

- Que **les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignantes et enseignants** examinent les données tirées des questionnaires à l'intention des élèves et à l'intention du personnel enseignant des cours appliqués et théoriques afin de s'assurer que les stratégies et les ressources utilisées pour l'enseignement et l'évaluation de ces cours reflètent, de façon appropriée, les besoins et le niveau de motivation des élèves.

Appui pour les enseignantes et enseignants

L'OQRE recommande

- Que **le ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel, les associations des enseignantes et enseignants de mathématiques et les conseils scolaires** continuent d'appuyer et de fournir aux enseignantes et enseignants des occasions de perfectionnement professionnel reliées à l'enseignement et l'évaluation des mathématiques.

- Que **les conseils scolaires et les directions d'école** mettent en œuvre un programme de mentorat pour les enseignantes et enseignants nouvellement assignés aux cours de mathématiques, 9e année.

- Que **les conseils scolaires et les directions d'école, en collaboration avec le ministère de l'Éducation,** développent des stratégies d'enseignement permettant l'amélioration de l'apprentissage et de l'évaluation et offrent aux enseignantes et enseignants l'occasion d'accroître leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation des élèves.

- Que **les enseignantes et enseignants** utilisent les modèles de questions, de tâches et de travaux d'élèves extraits de l'évaluation de 2000-2001 et de 2001-2002 (disponibles dans le site Web de l'OQRE) afin d'aider leurs élèves à comprendre comment les questions et les tâches se rattachent aux attentes des domaines et des compétences du programme-cadre de mathématiques.

- Que **les conseils scolaires et les directions d'école, en collaboration avec le ministère de l'Éducation** continuent de s'assurer que le matériel concret (p. ex., des tuiles algébriques) et les outils technologiques (p. ex., des calculatrices à affichage graphique, des logiciels de géométrie dynamique) sont disponibles pour les élèves, les enseignantes et enseignants.

Annexe A – Définitions des compétences et domaines

Connaissance et compréhension – compréhension des concepts – exécution des algorithmes, des opérations et des procédés
Mise en application – choix des concepts, des formules, des algorithmes et des outils correspondant aux éléments fournis
Résolution de problèmes – raisonnement – application des étapes d'un processus de résolution de problèmes
Communication – explication du raisonnement – utilisation de la langue, des symboles, des aides visuelles et des conventions propres aux mathématiques

Numération et algèbre – acquérir les connaissances et les compétences essentielles en mathématiques pour résoudre un problème dans une situation concrète – acquérir les compétences et concepts (règles fondamentales des exposants et des opérations impliquant des polynômes du premier degré ainsi que la résolution d'équations du premier degré) nécessaires en algèbre pour l'étude et l'application du domaine des relations (p. ex., résoudre des problèmes à étapes en utilisant différents outils et stratégies)
Relations – se familiariser avec les propriétés des fonctions affines, en recueillant et en interprétant des données tirées de diverses situations de la vie courante et en créant des modèles algébriques en fonction de ces données (p. ex., déterminer la relation entre deux variables en recueillant et interprétant des données)
Géométrie analytique – élargir ses connaissances des fonctions affines en les appliquant au domaine abstrait des équations, des formules et des propriétés de la pente (p. ex., résoudre des problèmes en appliquant les propriétés des fonctions affines)
Mesure et géométrie – approfondir les connaissances propres aux formules et aux applications de figures géométriques à trois dimensions afin d'explorer les relations dans les domaines de la mesure et de la géométrie (p. ex., examiner le lien entre le volume et l'aire par l'étude de l'effet de la variation d'une dimension) – approfondir ses connaissances des propriétés des triangles et des quadrilatères (p. ex., formuler des conclusions quant à la taille optimale d'objets à trois dimensions dans le cadre d'applications à l'aide de technologie et de matériel concret)

OQRE

Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Test provincial de compétences linguistiques, février 2002

Rapport sur les résultats provinciaux

Septembre 2002

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2002.

ISBN 0-7794-3739-X

ISSN 1703-9436

Table des matières

Coup d'œil sur les résultats 1

Résultats généraux des élèves de langue française qui ont participé au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), février 2002 (écoles financées par les deniers publics) 1

Faits saillants des résultats sur le rendement 1

Messages clés 1

Recommandations clés 2

Contexte 2

Introduction 2

Conception et élaboration du test 3

Établissement des normes 4

Descripteurs généraux de langue française : lecture 4

Descripteurs généraux de langue française : écriture 5

Administration du test 5

Contrôle de la qualité 6

Participation 7

Participation au TPCL, février 2002 7

Sexe de l'élève 7

Élèves inscrits à des programmes d'ALF ou de PDF 7

Dispositions particulières 8

Élèves ayant des besoins particuliers 8

Adaptations 8

Résultats sur le rendement 9

Sommaire des résultats 10

Résultats selon les caractéristiques des élèves 10

Résultats selon le sexe de l'élève 11

Résultats selon le programme d'ALF ou de PDF 11

Résultats des élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières 12

Résultats des élèves ayant des besoins particuliers 12

Résultats des élèves bénéficiant d'adaptations 13

Résultats des élèves selon le type de cours 14
Sommaire des résultats de lecture selon le type de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture 15
Sommaire des résultats selon la tâche d'écriture 16
Résumé 16
Texte d'opinion 17
Nouvelle journalistique 17
Texte informatif 18
Renseignements tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève 18
Taux de réponses 18
Utilisation de l'ordinateur, langue et antécédents 19
Lecture et écriture en dehors des heures de classe 20
Rapport entre les données 21
Recommandations spécifiques 21
Planification de l'amélioration 21
Pertinence et motivation des élèves 22
Lecture 22
Écriture 23
Appui au personnel enseignant 23
Diverses populations d'élèves 24
Climat de l'école 24
Recommandations supplémentaires à l'intention des francophones 24
Adaptations et dispositions particulières 24
Programmes d'ALF ou de PDF 25
Lecture et écriture en français 25
Annexe A – Processus de notation et contrôle de la qualité 26
Annexe B – Résultats provinciaux tirés de l'administration préliminaire d'octobre 2000 du Test provincial de compétences linguistiques 27

Coup d'œil sur les résultats

Résultats généraux des élèves de langue française qui ont participé au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), février 2002 (écoles financées par les deniers publics) [1]

	Février 2002		Octobre 2000	
	Nombre	%	Nombre	%
Élèves ayant réussi les composantes lecture et écriture	3 310	67 %	2 728	54 %
Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	482	10 %	836	17 %
Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	357	7 %	311	6 %
Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture	755	15 %	1 137	23 %
Élèves ayant participé au TPCL pendant les deux jours	4 904		5 012	

Faits saillants des résultats sur le rendement

- En février 2002, 67 % des élèves ont réussi les deux composantes du test.
- 10 % d'élèves de plus ont réussi la composante lecture du test, élevant le pourcentage total de réussite de cette composante à 77 %.
- 7 % d'élèves de plus ont réussi la composante écriture du test, élevant le pourcentage total de réussite de cette composante à 74 %.
- Il y a plus d'élèves qui ont réussi le TPCL de février 2002 que celui d'octobre 2000.

Messages clés

- Les résultats du TPCL de février 2002 sont encourageants; la majorité des élèves atteignent la norme provinciale du TPCL.
- Les enseignantes et enseignants accordent beaucoup d'importance à la lecture ainsi qu'à l'écriture et leurs efforts portent fruit.

---

[1] Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

- Le TPCL est une mesure utile de contrôle de la qualité qui démontre dans quelle mesure l'ensemble des élèves ontariens atteignent une norme commune de compétences linguistiques de base.
- Pour les élèves qui n'ont pas réussi la composante lecture et/ou la composante écriture, le TPCL peut servir d'alerte et fournir aux élèves, aux parents et au personnel enseignant des renseignements visant l'amélioration des compétences linguistiques des élèves.
- Puisque les conseils scolaires et les écoles ont déjà reçu leurs résultats sur le rendement, il est important d'insister sur le fait que les résultats du TPCL doivent être utilisés à des fins d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage et non à des fins de classement des écoles. Le rang n'explique en rien pourquoi les résultats sont bons ou faibles; il encourage les comparaisons simplistes et erronées tout en ignorant les facteurs qui influent sur le rendement dans chaque école. Enfin, le classement empêche l'examen critique qui cherche comment améliorer l'apprentissage de tous les élèves.

Recommandations clés

- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les membres de leurs collectivités et à l'aide du *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire*, incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL de février 2002 aux plans d'amélioration de leur conseil scolaire et de leurs écoles pour améliorer les compétences linguistiques des élèves et qu'ils mettent au point des stratégies qui seront utilisées à l'élémentaire et au secondaire dans toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.
- Que **les écoles**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL de février 2002 à leurs plans d'amélioration des compétences linguistiques et mettent au point des stratégies touchant toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.
- Que **le personnel enseignant** soit encouragé à utiliser le Matériel d'appui affiché dans le site Web de l'OQRE, dans le but d'aider les élèves à se préparer au TPCL et à le réussir.
- Que **l'OQRE** fournisse des renseignements **aux parents** sur les habiletés requises en lecture et en écriture pour réussir le TPCL afin qu'ils puissent prendre les mesures nécessaires pour aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.

Contexte

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics en Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, dont le TPCL.

Les résultats de ces évaluations fournissent des données au niveau de l'élève, de l'école et du conseil scolaire sur le rendement des élèves. Les Rapports individuels de l'élève, qui sont distribués aux parents, leur fournissent des renseignements au sujet du rendement de leur enfant par rapport aux tests. Les écoles et les conseils scolaires créent leurs propres rapports, qui sont basés sur les données fournies par l'OQRE, à l'intention des parents et des autres intervenantes et intervenants de la

collectivité. L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires dans son site Web pour la consultation du public.

Conception et élaboration du test

En 1999, le ministère de l'Éducation annonce que le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) représente une des trente-deux conditions que les élèves doivent remplir afin d'obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). Le TPCL évalue les compétences en lecture et en écriture que les élèves doivent avoir acquises dans toutes les matières à la fin de la 9e année, telles que précisées dans *Le curriculum de l'Ontario*. L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a la responsabilité d'élaborer et d'administrer le TPCL. Une administration préliminaire du TPCL a été entreprise à l'échelle de la province en octobre 2000. Cette évaluation a donné aux écoles l'occasion de faire l'expérience de l'administration du test. Elle a également donné à l'OQRE l'occasion de mettre à l'essai des processus d'administration, de notation et de publication de rapports. La première administration du TPCL a été effectuée en février 2002. Ce rapport décrit les résultats sur le rendement du premier groupe d'élèves pour qui la réussite du TPCL fait partie des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Des versions parallèles du TPCL sont élaborées pour les écoles de langue française et de langue anglaise. Bien que les tests contiennent des questions différentes, des dispositions sont prises afin de rendre les versions de langue française et de langue anglaise comparables. Par exemple, les deux tests comprennent le même nombre et le même type de textes à lire, de questions s'y rapportant et de tâches d'écriture. De plus, les correctrices et correcteurs francophones et anglophones reçoivent la même formation et utilisent des normes et des processus de notation identiques. (Voir l'annexe A pour une description plus exhaustive des processus de notation et de contrôle de la qualité.)

Les agentes et agents d'éducation de l'OQRE, en collaboration avec des éducatrices et éducateurs de la province, se chargent de tous les aspects des évaluations, y compris la conception, l'élaboration, la mise à l'essai, la notation et la publication des rapports.

Le test comprend deux composantes intégrées :

- Composante lecture
- Composante écriture

On a demandé aux élèves, pour la composante lecture, de lire un total de douze textes courts répartis entre trois différents types de textes :

- Textes informatifs (articles, textes d'opinion)
- Textes courants avec éléments graphiques (horaires, tableaux, directives)
- Textes narratifs (récits, dialogues)

La composante lecture comprenait trois types de questions :

- Questions à réponse choisie (40 questions)
- Questions à réponse construite (35 questions)
- Questions à réponse construite avec explication (25 questions)

La composante écriture comprenait quatre tâches d'écriture :

- Résumé
- Texte d'opinion en quelques paragraphes
- Nouvelle journalistique
- Texte informatif

Établissement des normes

Les normes ou les attentes sur le rendement de l'élève sont des catégories de niveaux de rendement acceptables ou désirables pour les élèves. Dans certains programmes d'évaluation à grande échelle, les normes sont exprimées en tant que scores minimums de rendement; dans d'autres, les normes sont des descriptions de ce que représente un rendement de l'élève acceptable et les normes créées pour le TPCL s'apparentent à celles-ci. Des descriptions de travaux d'élèves en lecture et écriture ont été élaborées afin de décrire le rendement qui répond aux critères de réussite ou qui les dépasse (rendement suffisant) ou bien qui ne répond pas aux critères de réussite du TPCL (rendement insuffisant). Les descripteurs ci-dessous fournissent une vue d'ensemble de la façon dont le rendement de l'élève est évalué.

Descripteurs généraux de langue française : lecture

Rendement suffisant

L'élève manifeste une compréhension satisfaisante d'une variété de textes :

- fournit des renseignements précis, simples et corrects;
- saisit généralement le sens, certaines nuances et certaines valeurs véhiculées dans le texte;
- fait des inférences généralement appuyées sur des indices valables;
- explique ou justifie partiellement son interprétation;
- établit souvent des liens entre le texte et ses connaissances et expériences.

Rendement insuffisant

L'élève manifeste une compréhension limitée de textes simples :

- fournit des renseignements imprécis, partiels ou non pertinents;
- saisit en partie le sens littéral et certaines valeurs véhiculées dans le texte;
- fournit rarement des indices valables pour appuyer ses inférences (p. ex., tirer des conclusions, faire des déductions ou des suppositions, comprendre des sous-entendus);
- fournit quelques explications ou quelques justifications pour appuyer son interprétation;
- établit quelquefois des liens entre le texte et ses connaissances et expériences.

Descripteurs généraux de langue française : écriture

Rendement suffisant

L'élève manifeste des habiletés d'écriture satisfaisantes :

- respecte généralement l'intention d'écriture, la forme et le contenu exigés;
- transmet un message clair à l'aide de données variées et suffisantes;
- utilise une langue généralement correcte.

Rendement insuffisant

L'élève manifeste des habiletés d'écriture limitées :

- respecte rarement l'intention d'écriture, la forme et le contenu exigés;
- transmet un message imprécis à l'aide de données simples, peu nombreuses ou peu pertinentes;
- structure rarement son texte de façon logique;
- utilise une langue pauvre qui gêne la communication (éléments de la langue à considérer : vocabulaire, syntaxe, orthographe et ponctuation).

Les normes ont été établies à l'aide d'un processus en trois étapes. Pour commencer, des éducatrices et éducateurs ont fait la notation des mises à l'essai du test, à l'aide des mêmes processus que ceux utilisés pour noter le test actuel. Ensuite, sans connaître les notes, un comité d'établissement des normes, composé d'éducatrices, d'éducateurs, d'expertes et d'experts de trois universités canadiennes et de membres du public (y compris des gens d'affaires), ont examiné le même échantillon de tests et les ont classés dans les catégories de rendement acceptable et inacceptable. Pour faire ce tri, les membres du comité se sont basés sur la formation donnée par l'OQRE et sur les conseils d'expertes et d'experts en évaluation, à la lumière du niveau de compétences linguistiques que doit posséder l'élève afin de s'insérer dans la société. La formation donnée incluait une révision des exigences reliées au curriculum et leur rapport au test. Enfin, plusieurs analyses statistiques ont été effectuées afin d'établir la note de passage qui distingue le mieux entre un rendement suffisant et un rendement insuffisant. Ces normes sont comparables d'une année à l'autre et le rendement des élèves continuera d'être mesuré selon ces mêmes normes.

Administration du test

Afin que le test soit administré de manière équitable à tous les élèves, il est essentiel d'assurer l'uniformité des processus d'administration. C'est pourquoi le personnel enseignant et la direction de toutes les écoles de langue française et de langue anglaise bénéficient d'une formation identique en administration du test, ainsi que des mêmes ressources (directives et guides détaillés). Ces processus suivent les lignes de conduite prescrites dans le document *Principles for Fair Student Assessment practices for Education in Canada (1993)*, un document rédigé par plusieurs associations et établissements d'enseignement reconnus et approuvés par un grand nombre d'organismes spécialisés en éducation et en évaluation.

Le TPCL a été administré au cours de deux périodes de 2,5 heures (y compris les pauses et la lecture des directives), une le matin du 14 février 2002 et une le matin du 15 février. Les élèves ayant des besoins particuliers ont bénéficié d'adaptations, conformément à la Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation. Certains élèves inscrits à un programme d'ALF ou de PDF ont bénéficié de

dispositions particulières telles que décrites dans le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* de l'OQRE.

Des renseignements supplémentaires au sujet du TPCL sont affichés dans le site Web de l'OQRE (www.eqao.com).

Contrôle de la qualité

Afin que les modalités de l'administration du TPCL soient uniformes à l'échelle provinciale et que les questions du test demeurent confidentielles jusqu'au moment où le test est distribué aux élèves, on a demandé aux directions d'école de porter une attention particulière à la manutention, à la sécurité et à la confidentialité du matériel d'évaluation.

Les vérificatrices et vérificateurs du contrôle de la qualité ont visité dix-sept écoles secondaires de langue française pendant l'administration du TPCL. L'échantillon des écoles visitées comprenait des écoles catholiques et publiques réparties dans les différentes régions de la province.

Afin d'assurer l'uniformité de l'administration du test, on a demandé aux vérificatrices et vérificateurs de contrôler les procédés relatifs à la sécurité du matériel d'évaluation utilisés avant, pendant et après le test. Les vérificatrices et vérificateurs ont attesté que, dans toutes les écoles, le matériel administratif et les cahiers de test ont été entreposés en un lieu sûr tel que le coffre-fort de l'école ou le bureau de la direction de l'école. De plus, les trousses de cahiers de test étaient encore scellées dans leur emballage avant le début du test.

Les directions d'école ont déployé beaucoup d'efforts pour élaborer des stratégies, afin de créer une atmosphère favorable à l'administration du test. Parmi les stratégies utilisées, les directions d'école ont rencontré les élèves pour expliquer l'importance du test, elles ont assuré des séances de préparation au niveau des salles de classe en utilisant le Matériel d'appui à cet effet et elles ont bien informé le personnel enseignant et les parents.

Participation

Les élèves qui ont participé au TPCL de février 2002 étaient des élèves qui étaient en 9e année en septembre 2000 et qui visaient l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). Le tableau ci-dessous fait état du nombre d'élèves admissibles qui ont participé au test ainsi que de la répartition des élèves selon leur sexe et selon leur statut (ALF/PDF et besoins particuliers).

Participation au TPCL, février 2002[2]

	Population admissible	Pourcentage d'absences d'un ou des deux jours	Pourcentage de reports	Pourcentage d'élèves qui ont pleinement participé
Tous les élèves	5 174	3 %	2 %	95 %
Sexe				
• Féminin	2 659	3 %	2 %	96 %
• Masculin	2 485	3 %	3 %	94 %
Statut				
• ALF/PDF	52	4 %	44 %	52 %
– Bénéficiant de dispositions particulières	31	0 %	0 %	100 %
• Besoins particuliers (à l'exclusion des élèves surdoués)	489	5 %	11 %	86 %
– PEI seulement (bénéficiant d'adaptations)	33	6 %	0 %	94 %
– PEI et CIPR (bénéficiant d'adaptations)	277	4 %	2 %	94 %

Sexe de l'élève

Au total, 5 174 élèves admissibles ont participé au TPCL. De ce nombre, 2 485 (48 %) étaient de sexe masculin, 2 659 (51 %) étaient de sexe féminin, et 30 (1 %) n'ont pas précisé leur sexe.

Élèves inscrits à des programmes d'ALF ou de PDF

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) s'adresse à l'élève qui a une connaissance limitée du français ou qui manque de familiarité avec la langue d'enseignement. Il lui permet d'acquérir les compétences linguistiques indispensables à la poursuite de ses études et d'enrichir son répertoire linguistique. Le programme de perfectionnement du français (PDF) s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles franco-ontariennes ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité.

---

[2] Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

Du nombre total d'élèves admissibles qui ont participé au TPCL, 52 (1 %) élèves étaient inscrits au programme d'ALF ou de PDF. Il est important de signaler que 44 % de cette population a reçu des reports.

Dispositions particulières

Parmi les 52 élèves qui étaient admissibles au TPCL et qui suivent un programme d'ALF ou de PDF, 31 (60 %) ont bénéficié de dispositions particulières qui comprenaient des changements dans le lieu du test (p. ex., isoloir, travail seul ou en petits groupes), du temps supplémentaire et des pauses supervisées à intervalles réguliers.

Le tableau ci-dessous fait état du nombre et du pourcentage des élèves bénéficiant de dispositions particulières.

Nombre et pourcentage d'élèves bénéficiant de dispositions particulières

Lieu alternatif	Temps supplémentaire	Pauses supervisées
21 (68 %)	28 (90 %)	23 (74 %)

- Étant donné que les élèves d'ALF ou de PDF ont parfois besoin de plus d'un type de disposition particulière, il importe de noter que le nombre total des dispositions particulières fournies dépasse le nombre total des élèves qui ont bénéficié de dispositions particulieres.
- La plupart des élèves ont reçu deux ou trois dispositions particulières.

Élèves ayant des besoins particuliers

Les élèves ayant des besoins particuliers sont des élèves qui ont un plan d'enseignement individualisé (PEI) et qui ont été identifiés ou non par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et qui bénéficient de services ou programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (voir Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation). Du nombre total d'élèves admissibles qui ont participé au TPCL, 489 (9 %) élèves avaient des besoins particuliers. (Ce nombre ne tient pas compte des élèves surdoués.)

Adaptations

Les élèves bénéficiant d'adaptations ont un PEI et ont été identifiés ou non par un CIPR. Le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* décrit divers types d'adaptations, qui tombent sous une des quatre catégories générales, c'est-à-dire :

1. Lieu du test (p. ex., installation des élèves, seuls ou en petits groupes, dans un local séparé ou dans un endroit qui leur est familier, isoloir, éclairage spécial ou matériel spécialisé).
2. Temps alloué (p. ex., temps supplémentaire pour terminer le test, mais pas plus du double du temps normalement alloué, pauses surveillées à intervalles réguliers).
3. Présentation du test (p. ex., recours au langage des signes québécois, au langage gestuel ou à des services d'interprétation, version du test en braille, version du test imprimée en gros caractères).
4. Présentation des réponses (p. ex., enregistrement des réponses de l'élève sur bande sonore, transcription mot pour mot des réponses de l'élève, utilisation d'un ordinateur ou d'un système de traitement de texte pour la consignation des réponses).

Un total de 310 (6 %) élèves ont bénéficié de différents types d'adaptations afin de leur permettre de participer pleinement au TPCL. Ce nombre comprend aussi bien les élèves qui étaient identifiés par un CIPR que les élèves ayant un PEI.

Le tableau ci-dessous fait état du nombre et du pourcentage d'élèves bénéficiant d'adaptations.

Nombre et pourcentage d'élèves bénéficiant d'adaptations

Lieu alternatif	Temps supplémentaire	Format de la présentation	Présentation des réponses
252 (81 %)	280 (90 %)	110 (35 %)	39 (13 %)

- Les élèves ayant des besoins particuliers ont souvent besoin de deux types ou plus d'adaptations; par exemple, les élèves qui sont aveugles peuvent avoir besoin d'une version du test en braille ou une version du test imprimée en gros caractères, une transcription mot pour mot des réponses, des pauses et un local séparé. C'est pour cette raison que le nombre total des adaptations fournies dépasse le nombre total des élèves qui ont bénéficié d'adaptations.
- Généralement, les élèves ayant des besoins particuliers ont bénéficié de quatre adaptations.
- Les données démontrent que la plupart des adaptations fournies étaient des changements du lieu du test et du temps alloué.

Résultats sur le rendement

Le tableau ci-dessous fournit un sommaire des résultats sur le rendement du TPCL de février 2002. Le tableau de résultats comprend tous les élèves admissibles au TPCL pendant l'année scolaire 2001-2002. Le nombre d'élèves exemptés parce qu'ils ne visent pas l'obtention du DÉSO paraît dans le tableau, mais n'est pas inclus dans le nombre d'élèves admissibles ni dans les calculs de pourcentages de ce tableau ou des tableaux subséquents.

Les élèves peuvent bénéficier d'un report dans diverses situations précisées dans le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* de l'OQRE. L'élève est inscrit dans la catégorie report seulement si le Formulaire de renseignements sur l'élève (FRÉ) indique qu'il a obtenu un report et qu'il n'y a pas de travail de fait dans aucun de ses cahiers de test. L'élève ne peut pas être inscrit dans la catégorie report s'il a fait du travail dans un de ses cahiers.

Les tableaux ci-dessous contiennent des renseignements sur le rendement de la première administration du TPCL en février 2002, y compris des résultats selon le sexe des élèves, selon les programmes d'ALF ou de PDF, pour les élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que pour les élèves inscrits à des cours appliqués ou théoriques. Il est évident qu'il faut fournir un soutien pédagogique additionnel à certains élèves afin de leur permettre d'atteindre la norme provinciale en matière de compétences linguistiques. Les renseignements précités aideront les éducatrices, éducateurs et autres intervenantes et intervenants à se concentrer sur les domaines où ils peuvent aider les élèves à s'améliorer.

Sommaire des résultats

		Pourcentage[3]	
	Nombre	**Méthode 1[4]**	**Méthode 2[5]**
Élèves ayant réussi le TPCL – Élèves ayant réussi les composantes lecture et écriture	3 310	64 %	67 %
Élèves ayant participé au TPCL, mais n'ayant pas réussi – Élèves ayant réussi seulement la composante lecture – Élèves ayant réussi seulement la composante écriture – Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture	 482 357 755	 9 % 7 % 15 %	 10 % 7 % 15 %
Élèves qui ont participé au TPCL pendant les deux jours	4 904	95 %	100 %
Absences d'un ou des deux jours	155	3 %	
Reports	115	2 %	
Total des élèves admissibles	5 174	100 %	
Exemptions	38		

[3] Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

[4] La méthode 1 fait état de la répartition des pourcentages de tous les élèves qui visent l'obtention du DÉSO. Les seuls élèves exclus des pourcentages de la méthode 1 sont ceux qui ne visaient pas l'obtention du DÉSO et qui ont donc été exemptés.

[5] La Méthode 2 fait état de la répartition des pourcentages des élèves qui ont pleinement participé au TPCL. Les élèves sont identifiés comme ayant pleinement participé s'ils étaient présents aux deux jours de l'administration du test.

Résultats selon les caractéristiques des élèves

Les pourcentages selon les caractéristiques des élèves dans les tableaux ci-dessous sont calculés selon la méthode 2 (soit tous les élèves qui ont pleinement participé au TPCL).

Résultats selon le sexe de l'élève[6]

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Tous les élèves 4 904	67 %	10 %	7 %	15 %
Féminin 2 543	74 %	7 %	7 %	11 %
Masculin 2 343	60 %	12 %	8 %	20 %

Observations

- Un nombre plus élevé d'élèves de sexe féminin (74 %) que de sexe masculin (60 %) ont réussi le TPCL.
- Un nombre plus élevé d'élèves de sexe masculin (20 %) que de sexe féminin (11 %) n'ont pas réussi les composantes lecture et écriture.

Résultats selon le programme d'ALF ou de PDF

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
ALF/PDF 27	37 %	7 %	15 %	41 %

Observations

- 44 % des élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF qui ont participé au TPCL ont réussi la composante lecture.

---

[6] Les résultats se rapportant au sexe des élèves dépendent de la disponibilité des données. Trente élèves n'ont pas indiqué leur sexe.

- 52 % des élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF qui ont participé au TPCL ont réussi la composante écriture.
- Des élèves n'ayant réussi qu'une composante du test, un plus grand nombre ont réussi la composante écriture que la composante lecture.
- Des 52 élèves inscrits à un programme d'ALF ou de PDF qui étaient admissibles au TPCL, 44 % (23 élèves) ont reçu des reports.

Résultats des élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières

	Élèves ayant réussi le TPCL	**Élèves ayant réussi seulement la composante lecture**	**Élèves ayant réussi seulement la composante écriture**	**Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture**
ALF/PDF bénéficiant de dispositions particulières 11	36 %	9 %	9 %	45 %

Observations

- 45 % des élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF et bénéficiant de dispositions particulières ont réussi la composante lecture.
- 45 % des élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF et bénéficiant de dispositions particulières ont réussi la composante écriture.

Résultats des élèves ayant des besoins particuliers

	Élèves ayant réussi le TPCL	**Élèves ayant réussi seulement la composante lecture**	**Élèves ayant réussi seulement la composante écriture**	**Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture**
Besoins particuliers 408	23 %	11 %	15 %	51 %

Observations

- 34 % des élèves ayant des besoins particuliers qui ont participé au TPCL ont réussi la composante lecture.
- 38 % des élèves ayant des besoins particuliers qui ont participé au TPCL ont réussi la composante écriture.
- Parmi les élèves ayant des besoins particuliers qui n'ont réussi qu'une composante du test, un pourcentage plus élevé a réussi la composante écriture plutôt que la composante lecture.

Résultats des élèves bénéficiant d'adaptations

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Avec adaptations – PEI 31	23 %	16 %	23 %	39 %
Avec adaptations – PEI et CIPR 261	23 %	12 %	17 %	48 %

Observations

- 39 % des élèves ayant un PEI et bénéficiant d'adaptations ont réussi la composante lecture.
- 46 % des élèves ayant un PEI et bénéficiant d'adaptations ont réussi la composante écriture.
- 40 % des élèves ayant un PEI, ayant été identifiés par un CIPR et ayant reçu des adaptations ont réussi la composante écriture.
- 35 % des élèves ayant un PEI, ayant été identifiés par un CIPR et ayant reçu des adaptations ont réussi la composante lecture.
- Parmi des élèves ayant un PEI, ayant été identifiés par un CIPR et ayant reçu des adaptations, un nombre plus élevé d'élèves ont réussi la composante écriture que la composante lecture.

Résultats des élèves selon le type de cours

Le tableau ci-dessous indique le rendement des élèves pour qui les écoles ont fourni des renseignements selon le type de cours auquel ils sont inscrits. Ainsi, le nombre total d'élèves rapportés peut ne pas être égal au nombre total d'élèves qui ont fait le TPCL.

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Cours théoriques [7]	81 %	7 %	5 %	6 %
Cours appliqués [8]	32 %	15 %	13 %	40 %
Cours élaborés à l'échelon local [9]	0 %	6 %	19 %	75 %

Observations

- Une grande majorité des élèves (81 %) inscrits à des cours théoriques ont réussi le TPCL.
- 47 % des élèves inscrits à des cours appliqués et qui ont participé au TPCL ont réussi la composante lecture et 45 % ont réussi la composante écriture.
- Parmi les élèves inscrits à des cours élaborés à l'échelon local, un nombre plus élevé d'élèves ont réussi la composante écriture que la composante lecture.
- Parmi les élèves inscrits à des cours théoriques et appliqués, un nombre plus élevé d'élèves ont réussi la composante lecture que la composante écriture.

---

[7] La notion de « Cours théoriques » se rapporte à tout élève inscrit à un cours théorique en mathématiques et/ou en français.

[8] La notion de « Cours appliqués » se rapporte à tout élève inscrit à un cours appliqué en mathématiques et en français.

[9] La notion de « Cours élaborés à l'échelon local » se rapporte à tout élève inscrit à un cours obligatoire en mathématiques et/ou en français élaboré par une école ou un conseil scolaire afin de répondre aux besoins locaux selon la politique et les procédures d'approbation du ministère de l'Éducation.

Sommaire des résultats de lecture selon le type de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture[10]

Ce tableau présente les scores selon le type de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture et peut être utilisé par les conseils scolaires dans leurs programmes d'appoint.

	Province	
	Score moyen en lecture des élèves qui ont réussi la composante lecture 3 783	**Score moyen en lecture des élèves qui n'ont pas réussi la composante lecture** 1 190
Types de textes		
– Textes informatifs (p. ex., articles, textes d'opinion)	69/90 (77 %)	42/90 (47 %)
– Textes courants avec éléments graphiques (p. ex., horaires, tableaux, directives)	35/50 (70 %)	22/50 (44 %)
– Textes narratifs (p. ex., récits, dialogues)	46/60 (77 %)	30/60 (50 %)
Habiletés en lecture		
– Comprendre les renseignements et les idées explicites	48/60 (80 %)	32/60 (53 %)
– Comprendre les renseignements et les idées implicites	67/90 (74 %)	41/90 (45 %)
– Établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus	35/50 (70 %)	21/50 (42 %)
Stratégies de lecture		
– Vocabulaire	21/30 (70 %)	13/30 (43 %)
– Syntaxe	21/30 (70%)	13/30 (43 %)
– Organisation	27/36 (75 %)	17/36 (47 %)
– Éléments graphiques	18/24 (75 %)	11/24 (46 %)

Observations

- Lorsque les scores pour tous les types de textes, les habiletés en lecture et les stratégies en lecture sont rapportés sur une même échelle en termes de pourcentages, les résultats pour les deux groupes

[10] Les données dans ce tableau portent sur les élèves qui n'ont pas utilisé une version du test imprimée en gros caractères ou une version du test enregistrée sur bande sonore.

Le Rapport individuel de l'élève (RIÉ) porte sur les résultats de chaque habileté en lecture pour l'ensemble des types de textes et peut servir à élaborer des cours d'appoint individuels. Les petits échantillonnages dans plusieurs écoles empêchent de rapporter, de façon fidèle au niveau de l'école, les résultats en lecture selon les types de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture.

d'élèves sont plus élevés pour les Textes informatifs et les Textes narratifs (77 % pour les élèves qui ont réussi la composante lecture et 47 % pour les élèves qui n'ont pas réussi), pour Comprendre les renseignements et les idées explicites (80 % et 53 %), pour Organisation (75 % et 47 %) et pour Éléments graphiques (75 % et 46 %).

- Les scores indiquant les domaines à améliorer pour les deux groupes sont : Textes courants avec éléments graphiques, Établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus, Vocabulaire et Syntaxe.

Sommaire des résultats selon la tâche d'écriture

Les tableaux ci-dessous comprennent les données de tous les élèves qui ont fait la composante écriture du TPCL. Les tableaux indiquent le rendement en points, tel qu'indiqué dans le Rapport individuel de l'élève. Veuillez noter que les exemples annotés de réponses et de textes d'élèves, février 2002, décrivent le même rendement à l'aide de « colonnes » et réfèrent aux grilles de notation.

Résumé

	Province 4 904
Blanc/Illisible (0 point)	20 %
Contenu non pertinent/Hors tâche (0 point)	2 %
1 point	4 %
2 points	12 %
3 points	34 %
4 points	29 %

Texte d'opinion en quelques paragraphes

	Province 4 904
Blanc/Illisible (0 point)	1 %
Contenu non pertinent/Hors tâche (0 point)	8 %
1 point	1 %
2 points	22 %
3 points	43 %
4 points	24 %

Nouvelle journalistique

	Province 4 904
Blanc/Illisible (0 point)	4 %
Contenu non pertinent/Hors tâche (0 point)	7 %
1 point	1 %
2 points	14 %
3 points	39 %
4 points	35 %

Texte informatif

	Province 4 904
Blanc/Illisible (0 point)	4 %
Contenu non pertinent/Hors tâche (0 point)	2 %
1 point	2 %
2 points	19 %
3 points	47 %
4 points	26 %

Observations

- Entre 54 % et 68 % des élèves ont reçu trois points ou plus pour trois des tâches d'écriture, c'est-à-dire Texte d'opinion en quelques paragraphes, Nouvelle journalistique et Texte informatif.
- La tâche d'écriture Résumé est à améliorer.

Renseignements tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève

Chaque élève qui a participé au TPCL a rempli un questionnaire se rapportant à ses antécédents, à ses intérêts ainsi qu'à ses habitudes de lecture et d'écriture. Les tableaux ci-dessous fournissent un sommaire des données compilées.

Taux de réponses

Province		
Élèves admissibles	**Questionnaires remplis**	**Taux de réponses**
5 174	4 906	95 %

- 95 % des élèves ont rempli le Questionnaire à l'intention des élèves; ceci représente un excellent taux de réponses.

Utilisation de l'ordinateur, langue et antécédents[11]

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province	
	Filles 2 547	**Garçons** 2 341
– avoir un ordinateur à la maison	92 %	91 %
– le français comme langue maternelle	65 %	67 %
– le français comme langue la plus parlée à la maison	37 %	39 %
– être nés à l'extérieur du Canada	9 %	9 %

Observations

- Il n'y a pas d'importantes différences dans les données contextuelles entre les élèves de sexe féminin et les élèves de sexe masculin.
- Un nombre élevé d'élèves ont indiqué avoir accès à un ordinateur à la maison.

[11] Les pourcentages dans ces tableaux portent sur l'ensemble des élèves qui ont répondu au questionnaire et pour qui les données se rapportant au sexe de l'élève sont disponibles.

Lecture et écriture en dehors des heures de classe

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Province	
	Filles 2 547	Garçons 2 341
– lire pendant plus de trois heures par semaine en français en dehors des heures de classe (sans compter les devoirs)	16 %	10 %
– lire les types de textes indiqués ci-dessous en dehors des heures de classe :		
• biographies ou autres livres documentaires	10 %	11 %
• bandes dessinées	17 %	29 %
• site Web, courrier électronique, conversations par ordinateur	48 %	48 %
• lettres	36 %	14 %
• revues	42 %	30 %
• manuels, modes d'emploi	11 %	14 %
• journaux	26 %	30 %
• romans, ouvrages de fiction, nouvelles	50 %	27 %
• poèmes, paroles de chansons	28 %	9 %
• écritures religieuses ou spirituelles	6 %	5 %
– écrire pendant plus de trois heures par semaine en dehors des heures de classe (sans compter les devoirs)	15 %	11 %
– écrire les types de textes indiqués ci-dessous en dehors des heures de classe :		
• messages électroniques, conversations dans des forums d'Internet	55 %	57 %
• lettres, journal intime	42 %	12 %
• notes, directives	29 %	22 %
• poèmes, paroles de chansons	22 %	10 %
• histoires, ouvrages de fiction	9 %	8 %

Observations

- Un nombre plus élevé de filles que de garçons rapportent lire et écrire en français en dehors des heures de classe, trois heures ou plus par semaine.
- La majorité des filles et des garçons ont rapporté lire en français en dehors des heures de classe, pas plus de trois heures (84 % des filles et 90 % des garçons) par semaine. Il en est de même pour l'écriture. En effet, la majorité des filles et des garçons ont rapporté n'écrire pas plus de trois heures (85 % des filles et 89 % des garçons) par semaine.
- La majorité des filles ont rapporté lire des revues, du matériel provenant d'Internet, ainsi que des romans, des ouvrages de fiction ou des nouvelles en dehors des heures de classe, presque toutes les semaines; la majorité des garçons ont rapporté lire du matériel provenant d'Internet et des revues.
- La majorité des filles ont rapporté qu'elles écrivent des lettres, des courriels ou participent à des conversations par ordinateur, et qu'elles écrivent aussi dans des agendas ou des journaux intimes;

la majorité des garçons ont rapporté qu'ils écrivent des courriels ou participent à des conversations par ordinateur.

- Légèrement plus de garçons que de filles ont rapporté lire des journaux, des manuels et des modes d'emploi; plus de garçons que de filles ont rapporté lire des bandes dessinées.
- Plus de filles que de garçons lisent des lettres, des poèmes ou des paroles de chansons et des romans, des ouvrages de fiction ou des nouvelles.
- Bien plus de filles que de garçons ont rapporté écrire dans des agendas ou des journaux intimes et écrire des lettres, des notes, des directives ou des instructions, ainsi que des poèmes ou des paroles de chansons.

Rapport entre les données

L'OQRE a publié son premier rapport sur le Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) en décembre 2001. Un rapport sommaire des données provenant du sondage PIQÉ 2001 a ensuite été publié en mars 2002. Ensemble, ces rapports procurent des renseignements au sujet de questions reliées à la qualité de l'éducation et à l'environnement d'apprentissage. En tout, treize indicateurs de la qualité de l'éducation sont rapportés au niveau secondaire. Ils proviennent d'une variété de sources, dont Statistique Canada, le ministère de l'Éducation et l'OQRE. Les données du PIQÉ fournissent des renseignements contextuels et autres qui aident à examiner et à mieux comprendre le rendement des élèves. Visitez le site Web de l'OQRE (www.eqao.com) pour plus de renseignements au sujet du PIQÉ.

Dans ce document sur les résultats du TPCL, différentes mesures statistiques ont été utilisées pour examiner les rapports entre les données. Cependant, il advient que l'échantillonnage trop petit de la population francophone rend difficile de tirer des conclusions qui sont statistiquement valides pour les résultats. Les résultats ont été constants pour toutes les mesures statistiques suivies. La liste des variables et la description de l'analyse statistique et les rapports entre les variables se trouvent dans le site Web de l'OQRE.

L'élément principal de ces analyses est :

- Il y avait une corrélation ou un rapport important entre les cinq mesures de rendement (pourcentage d'élèves ayant réussi les composantes lecture et écriture, pourcentage d'élèves ayant réussi seulement la composante lecture, pourcentage d'élèves ayant réussi seulement la composante écriture, le score moyen en écriture, le score moyen en lecture). Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le rapport du PIQÉ dans le site Web de l'OQRE.

Recommandations spécifiques

Planification de l'amélioration

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires** et les écoles, en consultation avec les membres de leurs collectivités et à l'aide du *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire,* incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL de février 2002 aux plans d'amélioration de leur conseil scolaire et de leurs écoles pour améliorer les compétences linguistiques des élèves, et qu'ils mettent au point des stratégies qui seront utilisées à

l'élémentaire et au secondaire dans toutes les matières et afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.

- Que **les écoles**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, incorporent les données générales et précises découlant du TPCL de février 2002 à leurs plans d'amélioration des compétences linguistiques des élèves et mettent au point des stratégies touchant toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.

Pertinence et motivation des élèves

L'OQRE recommande

- Que **le Ministère, les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en collaboration avec les élèves, les parents et les conseils d'école, prennent les mesures nécessaires afin d'aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.
- Que **l'OQRE** fournisse des renseignements aux **parents** sur les habiletés requises en lecture et en écriture pour réussir le TPCL afin qu'ils puissent prendre les mesures nécessaires pour aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.
- Que **le Ministère, les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, reconnaissant le rapport étroit qui existe entre les compétences linguistiques et l'utilisation de la technologie, mettent au point des stratégies que les élèves peuvent utiliser à l'école et à domicile quand ils se servent d'ordinateurs, et qui permettront aux élèves d'améliorer leur rendement en lecture et en écriture (utilisation réfléchie des vérificateurs d'orthographe et de style, utilisation de la fonction de recherche pour trouver les mots importants dans un récit).

Lecture

L'OQRE recommande

- Que **les directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en consultation avec les élèves, les parents et les conseils d'école, revoient les données tirées des Questionnaires à l'intention de l'élève remplis par les élèves de leurs écoles et établissent de quelle façon la lecture à domicile par les élèves, particulièrement en ce qui a trait aux textes informatifs, peut être utilisée de façon à encourager les élèves à perfectionner leurs stratégies de lecture, à augmenter leur compréhension de ce qui est lu et à aimer lire davantage.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** examinent soigneusement les données en matière de stratégies de lecture afin d'établir si les élèves de leur région ont des difficultés particulières à comprendre des questions de lecture se rapportant au vocabulaire, à la syntaxe, à l'organisation ou aux éléments graphiques. Qu'ils demandent aux enseignantes et enseignants de toutes les matières d'aider les élèves à comprendre comment ces stratégies peuvent être utilisées pour augmenter leur compréhension des textes lus.
- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en consultation avec les élèves, parents et conseils d'école, examinent les données par rapport au rendement en lecture et en écriture tirées du TPCL afin d'identifier des matières et des cours où il faut mieux souligner l'importance des compétences en lecture et en écriture, et fournir plus d'efforts par rapport à leur acquisition.

- Que **le Ministère et les conseils scolaires** continuent la mise en œuvre, dans toutes les années d'études, des stratégies de perfectionnement de la lecture faisant partie de la Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario (p. ex., des programmes d'appoint en lecture, pour faire en sorte qu'il y ait une experte ou un expert en lecture dans chaque école ainsi qu'une variété de matériel de lecture pour tous les élèves).
- Que **les conseils scolaires** aient recours aux fonds provenant du Ministère pour élaborer et fournir des programmes d'appoint en compétences linguistiques qui aident les élèves à améliorer leur habiletés en lecture et en écriture.

Écriture

L'OQRE recommande

- Que **le personnel enseignant**, en consultation avec les élèves et les parents, utilise les échantillons de réponses d'élèves qui se trouvent dans le site Web de l'OQRE dans le but d'aider les élèves à comprendre les compétences recherchées en écriture afin de permettre à ces élèves d'approfondir leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences par rapport à la qualité d'écriture nécessaire pour réussir le TPCL.
- Que **les écoles et les conseils scolaires** se penchent particulièrement sur les stratégies qui motiveront et aideront les élèves qui n'ont pas encore réussi la composante écriture du TPCL.
- Que **les écoles et les conseils scolaires** examinent de près les stratégies qui motiveront les élèves et les aideront à approfondir leurs connaissances et leurs habiletés reliées à la rédaction de résumés.

Appui au personnel enseignant

L'OQRE recommande

- Que **l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** inclue un cours obligatoire en acquisition et en perfectionnement des compétences en lecture en tant qu'exigence du Programme de perfectionnement professionnel.
- Que **le personnel enseignant** utilise le Matériel d'appui, les exemples annotés de réponses et de textes d'élèves, l'exemple de cahier de test et le Guide de préparation au test affichés dans le site Web de l'OQRE dans le but d'aider les élèves à se préparer au TPCL et à le réussir (p. ex., comprendre le format et la formulation du test, le nombre et le type de questions en lecture, le nombre et le type de tâches d'écriture, le temps alloué pour faire le test, la nécessité de répondre à toutes les questions en lecture et de faire toutes les tâches d'écriture, l'importance de traiter du sujet dont il est question et de suivre les directives pour toutes les tâches d'écriture, la façon dont le test est noté).

Diverses populations d'élèves

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants** étudient les données tirées des Questionnaires à l'intention de l'élève ainsi que du personnel enseignant par rapport aux cours appliqués et s'assurent que les stratégies et les ressources utilisées pour enseigner et évaluer les cours appliqués cernent la raison d'être des cours appliqués, les contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario* pour les cours appliqués, ainsi que les besoins et les motivations des élèves suivant des cours appliqués, en soulignant particulièrement les compétences en lecture et en écriture mesurées par le TPCL.
- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en consultation avec les élèves, les parents et les conseils d'école, revoient les données sur le rendement ainsi que les données tirées des questionnaires par rapport aux cours appliqués et théoriques et déterminent quelles mesures supplémentaires doivent êtres prises afin d'augmenter le pourcentage d'élèves qui atteignent la norme provinciale en lecture et en écriture du TPCL.
- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les parents, les élèves et les conseils d'école, surveillent le rendement des élèves dans les programmes d'ALF et de PDF par rapport au TPCL, et mettent en œuvre une variété de stratégies visant à aider les élèves inscrits à ces programmes d'appoint à réussir le TPCL. Qu'ils s'assurent également de donner à ces élèves le plus grand nombre d'occasions possible de faire le TPCL.
- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les parents, les élèves et les conseils d'école, surveillent le rendement des élèves suivant des cours d'aide à l'enfance en difficulté par rapport au TPCL, et mettent au point diverses stratégies visant à aider les élèves inscrits à ces programmes d'appoint à réussir le TPCL.

Climat de l'école

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en collaboration avec les élèves, les parents et les conseils d'école, encouragent un sentiment de sécurité à l'école en reconnaissant qu'un tel climat permet aux élèves de mieux tirer partie de l'enseignement en salle de classe, ce qui a un impact positif sur leur rendement.

Recommandations supplémentaires à l'intention des francophones

Adaptations et dispositions particulières

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires et les écoles** étudient les données se rapportant au pourcentage relativement peu élevé d'élèves qui ont bénéficié d'adaptations et de dispositions particulières, dans le but de s'assurer que les adaptations et les dispositions particulières sont offertes à tous les élèves qui en ont besoin pour réussir le TPCL.

Programmes d'ALF ou de PDF

L'OQRE recommande

- Que **le Ministère, les conseils scolaires et les écoles** étudient l'information contextuelle tirée des Questionnaires à l'intention de l'élève en matière de langue première de l'élève, surtout dans les écoles qui n'offrent pas de programmes d'ALF ou de PDF à l'heure actuelle, afin de s'assurer que ces programmes sont offerts à tous les élèves qui doivent s'y inscrire pour réussir le TPCL.

Lecture et écriture en français

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires et les écoles** examinent soigneusement l'information contextuelle tirée des Questionnaires à l'intention de l'élève afin de s'assurer que les élèves savent qu'ils peuvent profiter d'une variété de ressources de langue française pour lire, pour écrire et pour utiliser Internet en dehors des heures de classe.

Annexe A – Processus de notation et contrôle de la qualité

Des processus de contrôle de la qualité et d'assurance de la fiabilité sont inclus dans toutes les étapes du processus de notation afin d'assurer des niveaux élevés d'uniformité en matière de notation du travail des élèves :

a) ***Méthode de notation en chaîne :*** lors de la notation des composantes lecture et écriture, des correctrices et correcteurs différents notent des parties de cahiers ou des cahiers d'élèves précis. Durant la notation du TPCL administré en février 2002, quatre correctrices et correcteurs différents ont noté chacun une des parties de la composante lecture, et quatre correctrices et correcteurs différents ont noté chacun une des quatre tâches d'écriture. Nous pouvons ainsi assurer une meilleure uniformité en notation que nous n'obtiendrions si nous n'utilisions qu'une correctrice ou un correcteur pour noter tout le travail d'un élève ou chacune des composantes (voir le *Test provincial de compétences linguistiques – Guide de ressources 2000-2001*).

b) ***Cahiers de formation :*** chaque jour, des cahiers de formation sont notés, puis discutés, par toutes les correctrices et tous les correcteurs s'occupant d'une tâche d'écriture en particulier ou d'un ensemble de questions portant sur la lecture. Les cahiers de formation ont été choisis avec grand soin afin de bien illustrer les différences et les nuances pouvant se présenter dans les réponses des élèves. Nous pouvons ainsi assurer que les correctrices et correcteurs se sentent à l'aise avec l'utilisation des grilles de notation, et les utilisent uniformément durant la séance de notation sur une variété de types de réponses d'élèves.

c) ***Cahiers notés en groupe :*** chaque après-midi, un cahier identique est noté par les correctrices et correcteurs qui s'occupent d'une tâche d'écriture ou d'un ensemble de questions en particulier se rapportant à la composante lecture. Les données provenant de cette notation sont analysées afin d'établir le niveau d'uniformité dans tout le centre de notation, ainsi que pour les groupes individuels. Quand un manque d'uniformité est identifié (soit moins de 80 % en accord total), une formation supplémentaire est donnée au groupe et au centre de notation.

d) ***Réinsertions à l'aveugle :*** des cahiers d'élèves sont choisis d'avance au hasard et réinsérés dans la pile de cahiers à noter afin d'être notés une deuxième fois. Une corrélation est ensuite établie entre les notes obtenues de la première notation et les notes obtenues de la seconde notation afin d'obtenir un indice de l'uniformité de la notation. Ce processus est semblable à celui utilisé dans le *Washington Assessment of Student Learning* (Taylor, 2001) pour la 10e année. Des analyses de corrélation pour les cahiers à nouveau insérés, par composante et programme-cadre de français, indiquent que les cœfficients de fiabilité entre correctrices et correcteurs s'élèvent à plus de 0,80. En lecture, le cœfficient de fiabilité entre les correctrices et correcteurs se situait à 0,93 pour la population francophone (N=912). En écriture, le cœfficient de fiabilité entre les correctrices et correcteurs se situait à 0,89 pour la population francophone (N=924). « En général, les cœfficients de fiabilité pour les évaluations à grande échelle devraient se situer au moins entre 0,85 et 0,89 » (voir le document *Arizona's Instrument to Measure Standards (AIMS) Guide to Understanding AIMS Results*). Ces résultats sont donc conformes aux normes de fiabilité pour les évaluations à grande échelle, exigeant que les réponses des élèves soient notées de manière uniforme et que les grilles de notation soient utilisées de manière uniforme.

e) ***Notation en double :*** tous les cahiers d'élèves dont la note se rapproche de la note de passage sont retournés afin d'être notés une deuxième fois (à l'aveugle). Ce processus permet d'assurer que les cahiers des élèves sont notés de manière appropriée, ainsi que de mieux déterminer l'exactitude des résultats se rapprochant de la note de passage. En fait, toutes les notes des cahiers d'élèves se rapprochant de la note de passage sont « révisées », puisqu'une deuxième personne fait la notation des cahiers. Consultez le *Test provincial de compétences linguistiques – Guide de ressources 2000-2001*, pour une description plus détaillée du processus de notation à deux étapes utilisé pour noter les composantes lecture et écriture.

Annexe B – Résultats provinciaux tirés de l'administration préliminaire d'octobre 2000 du Test provincial de compétences linguistiques

Les résultats ci-dessous sont tirés de l'administration préliminaire du TPCL d'octobre 2000. Le premier objectif de cette administration était de peaufiner les processus d'administration à tous les niveaux. Les conditions d'administration, le dépouillement des données et la publication de rapports diffèrent de l'administration de février 2002. Pour cette raison, toute comparaison des résultats doit se faire avec prudence. Ces renseignements indiquent une tendance d'amélioration entre les deux administrations du TPCL.

Conseil scolaire:
École:

Sommaire de participation :		**Méthode 1**	**Méthode 2**
Élèves qui ont fait le test (les deux jours)	5012	94 %	100 %
Absence pour un ou deux jours*	267	5 %	n/a
Reports	32	1 %	n/a
Total des élèves qui étudient pour obtenir un diplôme	5311	100 %	n/a
Exemption	29	n/a	n/a
Total incluant les exemptions	5340		
Résultats :			
Test fait avec succès**	2728	51 %	54 %
Ayant participé au test, mais n'ayant pas réussi:			
N'ayant pas réussi en lecture et en écriture	1137	21 %	23 %
N'ayant pas réussi en écriture mais ayant réussi en lecture	836	16 %	17 %
N'ayant pas réussi en lecture mais ayant réussi en écriture	311	6 %	6 %
			100 %
Absence pour un ou deux jours*	267	5 %	n/a
Reports	32	1 %	n/a
Total des élèves qui étudient pour obtenir un diplôme	5311	100 %	n/a

La méthode 1 exprime le nombre d'élèves comme pourcentage des élèves de 10e année qui étudient pour obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario incluant les élèves ayant obtenu un report ou qui étaient absent(e)s pour une partie ou la totalité du test.

La méthode 2 exprime le nombre d'élèves comme pourcentage d'élèves de 10e année qui étudient pour obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario et qui ont fait le test, en excluant celles et ceux qui avaient obtenu un report ou qui étaient absent(e)s pour une partie ou la totalité du test.

* Les élèves dont des cahiers n'ont pas été reçus sont considérés absent(e)s, à moins que le *Formulaire de renseignements sur l'élève (FRÉ)* précise que les élèves n'ont été ni exempté(e)s ou n'ont pas obtenu un report.

** Pour réussir au test, les élèves doivent réussir à la composante lecture et à la composante écriture du test

Résultats globaux des écoles, des conseils scolaires et au niveau de la province

	N'a pas réussi au test (comprend les élèves bénéficiant d'un report)	N'a pas réussi à la composante lecture ne a la composante écriture	N'a pas réussi à la composante lecture, a réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture, n'a pas réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture et à la composante écriture
Résultats de l'école	%	%	%	%	%
Résultats du conseil scolaire	%	%	%	%	%
Résultats provinciaux	6%	21%	6%	16%	51%

Résultats des tests selon le sexe

	N'a pas réussi au test (comprend les élèves bénéficiant d'un report)	N'a pas réussi à la composante lecture ne a la composante écriture	N'a pas réussi à la composante lecture, a réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture, n'a pas réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture et à la composante écriture
Filles	4%	16%	7%	13%	61%
Garçons	6%	27%	5%	19%	43%

Renseignements sur les adaptations, les exemptions et les reports

	A réussi au test avec une adaptation ou une exemption	A bénéficié d'un report
ALF/PDF	16	3
PEI ou CIPR et PEI	192	24
Nombre total d'élèves *	38	6
Autre raison ou aucune indication	238	32
Pourcentage de l'ensemble des élèves admissibles	4 %	1 %

* Le nombre total correspondant à la rubrique " Nombre total d'élèves " peut être inférieur à la somme des deux rangées précédentes car quelques élèves peuvent être inscrites à la fois à un programme d'ALF ou de PDF et avoir été identifiés(es) par un CIPR ou avoir un PEI ou les deux.

Résultats globaux des écoles, des conseils scolaires et au niveau de la province

	N'a pas réussi au test (comprend les élèves bénéficiant d'un report)	N'a pas réussi à la composante lecture ne à la composante écriture	N'a pas réussi à la composante lecture, a réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture, n'a pas réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture et à la composante écriture
Résultats de l'école	%	%	%	%	%
Résultats du conseil scolaire	%	%	%	%	%
Résultats provinciaux	6%	21%	6%	16%	51%

Résultats des tests selon le sexe

	N'a pas réussi au test (comprend les élèves bénéficiant d'un report)	N'a pas réussi à la composante lecture ne à la composante écriture	N'a pas réussi à la composante lecture, a réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture, n'a pas réussi à la composante écriture	A réussi à la composante lecture et à la composante écriture
Filles	4%	16%	7%	13%	61%
Garçons	6%	27%	5%	19%	43%

Renseignements sur les adaptations, les exemptions et les reports

	A réussi au test avec une adaptation ou une exemption	A bénéficié d'un report
ALF/PDF	16	3
PEI ou CIPR et PEI	192	24
Nombre total d'élèves *	38	6
Autre raison ou aucune indication	238	32
Pourcentage de l'ensemble des élèves admissibles	4 %	1 %

* Le nombre total correspondant à la rubrique « Nombre total d'élèves » peut être inférieur à la somme des deux rangées précédentes car quelques élèves peuvent être inscrites à la fois à un programme d'ALF ou de PDF et avoir été identifiées, par un CIPR ou avoir un PEI ou les deux.

Répartition des élèves admissibles (ne faisant pas l'objet d'une exemption) selon le sexe

De sexe féminin	50%
De sexe masculin	48%
Aucune indication	3%

Cours auxquels sont inscrits les élèves

Élèves inscrits à des cours théoriques de mathématiques ou de français ou les deux	60%
Élèves inscrits à des cours appliqués de mathématiques et de français	31%
Élèves inscrits à des cours de mathématiques ou de français ou les deux élaborés à l'échelon local	1%
Type de cours non précisé	9%

Renseignements contextuels tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève

Des 5311 élèves admissibles, 4311 (81%) ont rempli le questionnaire.

Note: Les pourcentages dans les tableaux ci-dessous portent sur l'ensemble des élèves qui ont répondu au questionnaire. Ces données peuvent présenter un aperçu quelque peu faussé de l'ensemble des élèves admissibles parce que, dans la plupart des cas, les élèves absents ou bénéficiant d'un report n'ont pas répondu au questionnaire.

Pourcentage d'élèves ayant indiqué	Filles	Garçons
qu'elles et ils ont un ordinateur à la maison	87%	89%
que le français est la première langue qu'elles et ils ont apprise à la maison	64%	66%
que le français est la langue qu'elles et ils parlent le plus	35%	41%
qu'elles et ils sont nés à l'extérieur du Canada	10%	10%

Lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué	Filles	Garçons
qu'elles et ils lisent en français trois heures ou plus par semaine en dehors des heures de classe, sans compter les devoirs	12%	9%
que, la plupart du temps, elles et ils lisent les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
- biographies et autres livres documentaires	13%	13%
- bandes dessinées	19%	33%
- textes provenant de l'Internet	45%	45%
- lettres	45%	18%
- revues	46%	34%
- manuels, modes d'emploi	8%	10%
- journaux	22%	28%
- romans, ouvrages de fiction, nouvelles	55%	33%
- poésie, paroles de chansons	31%	8%
- lectures religieuses ou spirituelles	7%	4%
qu'elles et ils écrivent en français trois heures ou plus par semaine en dehors des heures de classe, sans compter les devoirs	11%	10%
que la plupart du temps elles et ils écrivent les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
- messages électroniques, forums sur Internet	52%	59%
- lettres, journal intime	59%	15%
- notes, directives	28%	25%
- paroles de chansons, poèmes	23%	9%
- histoires	18%	13%

Répartition des élèves admissibles (ne faisant pas l'objet d'une exemption) selon le sexe

De sexe féminin	50%
De sexe masculin	48%
Aucune indication	3%

Cours auxquels sont inscrits les élèves

Élèves inscrits à des cours théoriques de mathématiques ou de français ou les deux	60%
Élèves inscrits à des cours appliqués de mathématiques et de français	31%
Élèves inscrits à des cours de mathématiques ou de français ou les deux élaborés à l'échelon local	1%
Type de cours non précisé	9%

Renseignements contextuels tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève

Des 5311 élèves admissibles, 4311 (81%) ont rempli le questionnaire.

Note : Les pourcentages dans les tableaux ci-dessous portent sur l'ensemble des élèves qui ont répondu au questionnaire. Ces données peuvent présenter un aperçu quelque peu faussé de l'ensemble des élèves admissibles parce que, dans la plupart des cas, les élèves absents ou bénéficiant d'un report n'ont pas répondu au questionnaire.

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Filles	Garçons
qu'elles et ils ont un ordinateur à la maison	87%	89%
que le français est la première langue qu'elles et ils ont apprise à la maison	64%	66%
que le français est la langue qu'elles et ils parlent le plus	35%	41%
qu'elles et ils sont nés à l'extérieur du Canada	10%	10%

Lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué	Filles	Garçons
qu'elles et ils lisent en français trois heures ou plus par semaine en dehors des heures de classe, sans compter les devoirs	12%	9%
que, la plupart du temps, elles et ils lisent les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
- biographies et autres livres documentaires	13%	13%
- bandes dessinées	19%	33%
- textes provenant de l'Internet	45%	45%
- lettres	45%	16%
- revues	46%	34%
- manuels, modes d'emploi	8%	10%
- journaux	22%	28%
- romans, ouvrages de fiction, nouvelles	55%	33%
- poésie, paroles de chansons	31%	8%
- lectures religieuses ou spirituelles	7%	4%
qu'elles et ils écrivent en français trois heures ou plus par semaine en dehors des heures de classe, sans compter les devoirs	11%	10%
que la plupart du temps elles et ils écrivent les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
- messages électroniques, forums sur Internet	52%	59%
- lettres, journal intime	59%	15%
- notes, directives	28%	25%
- paroles de chansons, poèmes	23%	9%
- histoires	16%	13%

OQRE
Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Évaluations nationales et internationales

Rapport sur les résultats provinciaux

Janvier 2003

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2003.

ISBN 0-7794-4141-9

ISSN 1705-4826

Table des matières

Aperçu des résultats 2

Faits saillants des résultats sur le rendement 2

Messages clés 3

Recommandations clés 3

Introduction 4

Évaluations nationales 5

Historique 5

L'alignement du curriculum avec le test 7

Résultats sur le rendement 8

Comparaison entre les provinces/territoires et l'Ontario anglophone 8

Comparaison entre les provinces/territoires et l'ensemble du Canada 10

Observations 12

Évaluations internationales 13

Historique 13

L'alignement avec Le curriculum de l'Ontario 15

Résultats sur le rendement 16

Rendement d'ensemble des pays et des provinces en lecture, comparativement à celui de l'ensemble du Canada 16

Rendement des pays et des provinces en lecture, comparativement à celui de l'ensemble du Canada, par résultats aux sous-tests 17

Rendement des pays et des provinces en mathématiques, comparativement à celui de l'ensemble du Canada 20

Rendement des pays et des provinces en sciences, comparativement à celui de l'ensemble du Canada 21

Observations 22

Conclusion 23

Recommandations 23

Annexe A : Explication des expressions : erreur d'échantillonnage, signification statistique et intervalle de confiance 24

Annexe B : Ensemble de données du PIRS mathématiques 2001 25

Aperçu des résultats

Faits saillants des résultats sur le rendement

Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) – Évaluation en mathématiques III (2001)

- En ce qui a trait aux deux composantes de l'évaluation nationale du PIRS en mathématiques en 2001 (contenu et résolution de problèmes), le rendement des élèves anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario est comparable à celui de l'ensemble des élèves du Canada.
- Pour la composante résolution de problèmes, le rendement des élèves francophones de 13 ans de l'Ontario était identique à celui de l'ensemble des élèves du Canada. Pour la composante contenu, pour les élèves de 13 ans, et pour les deux composantes du test, pour les élèves de 16 ans, les résultats des élèves francophones de l'Ontario étaient inférieurs aux résultats globaux pour le Canada.
- En général, le rendement des élèves francophones et anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario est meilleur en 2001 qu'il ne l'était en 1997. Les seules exceptions concernent la composante contenu, pour laquelle le rendement des élèves anglophones de 16 ans n'a presque pas changé et celui des élèves francophones de 16 ans est inférieur à ce qu'il était.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000 – (lecture)

- Le Canada fait partie d'un groupe de pays dont les élèves de 15 ans ont eu un rendement supérieur dans les trois domaines, soit les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences. Seule la Finlande obtient des résultats supérieurs que le Canada en lecture, seuls la Corée et le Japon, en mathématiques; et seuls la Finlande, le Japon et la Corée en sciences.
- Le rendement des élèves de l'Ontario est comparable au rendement des élèves de l'ensemble du Canada en lecture et en sciences, et légèrement inférieur en mathématiques.
- Dans tous les pays, y compris le Canada, le rendement des filles est meilleur que celui des garçons en lecture. La même tendance se retrouve en Ontario. Au Canada, en France et en Allemagne seulement, les écarts entre les sexes en mathématiques ont une signification statistique[1]. Dans ces pays, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats. En ce qui a trait aux sciences, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons dans aucun pays ni aucune province.

[1] Voir l'Annexe A pour l'explication de l'expression « signification statistique ».

Messages clés

- Les élèves anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint la norme canadienne pour les composantes contenu et résolution de problèmes du PIRS en mathématiques. Les élèves francophones de 13 ans de l'Ontario ont atteint la moyenne canadienne en résolution de problèmes. En général, les élèves de l'Ontario ont obtenu de meilleurs résultats au PIRS en mathématiques en 2001 qu'en 1997.

- En ce qui a trait au PISA, les élèves du Canada font partie d'un groupe de pays dont les élèves ont eu un rendement supérieur dans les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences. Le rendement des élèves de l'Ontario est comparable à celui des élèves de l'ensemble du Canada en lecture et en sciences, mais légèrement inférieur en mathématiques. Ces résultats indiquent que les élèves de l'Ontario ont un bon rendement si on le compare à celui de leurs pairs dans la plupart des autres pays.

Recommandations clés

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) recommande :

- que **l'OQRE** s'assure que les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario sont sensibilisés aux programmes d'évaluations nationales et internationales et à la valeur potentielle que ces programmes peuvent avoir à l'échelle provinciale et locale.

- que **les écoles et les conseils scolaires** utilisent les résultats obtenus aux évaluations nationales et internationales comme élément de planification de l'amélioration de leurs écoles et de leurs conseils scolaires.

- que **l'OQRE et le ministère de l'Éducation** encouragent et fassent la promotion de projets de recherches dans trois domaines importants :

    1. établir pourquoi il y a toujours des différences entre le rendement des élèves francophones et celui des élèves anglophones et identifier les mesures à prendre pour redresser cette situation;

    2. découvrir les facteurs qui expliquent les résultats supérieurs obtenus dans certaines régions du Canada et à l'échelle internationale, et réfléchir aux façons dont l'Ontario peut tirer parti de ces renseignements;

    3. analyser les excellentes bases de données nationales et internationales sur les évaluations afin d'explorer comment certains facteurs comme le curriculum, les ressources, les pratiques d'enseignement, les caractéristiques des écoles, les conditions en salle de classe et les caractéristiques individuelles et des familles influencent le rendement des élèves.

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, ainsi qu'en gérant la participation de l'Ontario aux évaluations nationales et internationales. Le rôle de l'OQRE dans ces projets se définit en fonction de :

- sa participation aux réunions de planification;
- sa contribution à l'encadrement du projet et à l'élaboration des tableaux de spécifications;
- la vérification du matériel d'évaluation afin de s'assurer que le langage utilisé reflète des attitudes non racistes et non sexistes;
- la vérification des traductions;
- l'élaboration et le choix des items des évaluations;
- la communication avec les écoles et l'obtention de leur coopération;
- sa participation aux mini mises à l'essai et aux mises à l'essai du matériel d'évaluation;
- l'administration des évaluations;
- la codification et la notation des réponses des élèves;
- la récupération et la préparation des données à des fins d'analyse;
- l'analyse des données provinciales;
- la mise en place des attentes par rapport aux résultats des élèves;
- la publication des résultats au niveau provincial;
- sa contribution à la diffusion des rapports nationaux et internationaux.

Évaluations nationales

Au niveau national, la province participe au PIRS, un programme d'évaluation nationale dirigé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Ce programme évalue un échantillon d'élèves de 13 ans et de 16 ans choisis de façon aléatoire. Les données sont disponibles aux échelles provinciale et nationale seulement. Elles ne sont pas disponibles pour les résultats individuels de l'élève, de l'école et du conseil scolaire. L'Ontario, par l'entremise de l'OQRE, a toujours été représenté dans les équipes de conception depuis le début du programme.

Le calendrier des évaluations est le suivant :

Année	National, évaluations du PIRS
1993	Mathématiques
1994	Lecture et écriture
1996	Sciences
1997	Mathématiques
1998	Lecture et écriture
1999	Sciences
2001	Mathématiques
2002	Écriture
2004	Sciences
2005	Lecture

Historique

Au printemps 2001, l'Évaluation en mathématiques dans le cadre du PIRS a été administrée à un échantillon d'élèves choisis de façon aléatoire dans l'ensemble des provinces et territoires du Canada. Environ 41 000 élèves ont participé à l'évaluation, dont plus de 4 800 de l'Ontario. L'évaluation a été menée en français et en anglais et des mesures ont été prises pour assurer la comparabilité des résultats des deux groupes linguistiques.

L'administration de l'évaluation a duré deux heures et demie et comportait deux parties principales. Un échantillon d'élèves choisis de façon aléatoire ont fait la composante contenu répondant ainsi à une série de questions à réponse choisie et à réponse courte; un autre échantillon d'élèves ont fait la composante résolution de problèmes, dans laquelle on leur demandait de répondre à des questions à réponse élaborée par rapport à un scénario spécifique. Chaque élève qui participait à l'évaluation devait répondre à un questionnaire sur ses attitudes, où on lui demandait également de fournir des renseignements contextuels. De plus, un échantillon de personnes enseignant les mathématiques aux élèves sélectionnés et les personnes à la direction de l'école ont rempli des questionnaires afin de fournir des données contextuelles.

L'équipe responsable de la conception de l'Évaluation en mathématiques de 2001 dans le cadre du PIRS comprenait des représentantes et représentants de la Saskatchewan, de l'Ontario, de Terre-Neuve et Labrador. Sa tâche principale consistait à améliorer le matériel d'évaluation utilisé en 1997 en tenant

compte des données et des observations recueillies à la suite de l'évaluation précédente. On n'a pu apporter qu'un nombre restreint de changements aux instruments de l'évaluation, en raison du principe important du PIRS voulant que l'on compare les résultats obtenus par les élèves au fil des années.

Le PIRS utilise cinq niveaux de rendement et publie un rapport sur le pourcentage d'élèves ayant acquis les connaissances et les habiletés correspondant à chacun des niveaux. Les cinq niveaux s'appliquent aux élèves de 13 ans comme à ceux de 16 ans. Les exemples qui suivent, les descriptions des niveaux 1 et 5, sont tirés du rapport préparé par le CMEC à l'intention du public, qui se trouve dans le site Web (www.cmec.ca). Le rapport complet de l'Évaluation en mathématiques 2001 dans le cadre du PIRS se trouve dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Évaluation du contenu

- Au niveau 1, l'élève
  - effectue des additions, des soustractions et des multiplications en se servant d'un nombre limité de nombres naturels.
  - utilise du matériel concret et des diagrammes pour représenter des relations simples.
  - détermine les dimensions linéaires de figures planes simples et familières.
  - dégage des informations à partir de tableaux très simples.
- Au niveau 5, l'élève
  - effectue les quatre opérations de base sur la gamme complète des nombres réels.
  - utilise et représente graphiquement des expressions algébriques à deux variables ainsi que diverses fonctions.
  - utilise les propriétés des cercles et des triangles rectangles.
  - calcule des données statistiques et la probabilité d'événements composés.

Évaluation de la résolution de problèmes

- Au niveau 1, l'élève
  - trouve une solution à des problèmes nécessitant une opération sur des algorithmes évidents et sur un nombre limité de nombres entiers.
  - utilise un exemple pour justifier une preuve.
- Au niveau 5, l'élève
  - crée des algorithmes nouveaux pour résoudre des problèmes nécessitant plusieurs opérations sur l'ensemble des nombres réels.
  - construit des preuves structurées qui justifient pleinement chaque étape suivie.
  - utilise correctement le vocabulaire mathématique et d'usage courant pour représenter des solutions claires et précises.

Des attentes à l'échelle nationale ont été définies pour l'Évaluation en mathématiques effectuée en 2001 dans le cadre du PIRS afin de pouvoir comparer les résultats obtenus avec les résultats attendus. Le CMEC a tenu trois réunions régionales avec des éducatrices et éducateurs ainsi qu'avec des personnes œuvrant dans des domaines autres que l'éducation, dans l'Ouest, le Centre et la région de l'Atlantique, pour décider quel pourcentage d'élèves de 13 ans et de 16 ans devraient atteindre ou dépasser chacun des niveaux de rendement établis. Les renseignements qui en ont découlé ont aidé le CMEC et plusieurs provinces canadiennes à interpréter les résultats obtenus par les élèves du Canada.

L'alignement du curriculum avec le test

Lors de l'Évaluation en mathématiques dans le cadre du PIRS 2001, la plupart des élèves de 13 ans étaient inscrits à un cours de mathématiques de 8e année ou à un cours de mathématiques de 9e année, tous deux obligatoires selon le nouveau curriculum. Toutefois, les élèves de 16 ans ont une expérience des mathématiques plus diversifiée. La plupart d'entre eux ont vraisemblablement suivi l'ancien programme-cadre de mathématiques et se sont inscrits à un cours de 11e année dans l'un des trois niveaux de difficulté, ou n'ont suivi aucun cours de mathématiques depuis la 10e année. D'autres élèves de 16 ans ont peut-être commencé à suivre le nouveau programme-cadre de mathématiques en septembre 1999.

Une analyse a été effectuée afin d'établir dans quelle mesure le contenu des items utilisés dans le PIRS 2001, Évaluation en mathématiques, se retrouve dans le programme-cadre de mathématiques de l'Ontario. Les données qui suivent montrent comment l'évaluation est alignée sur *Le curriculum de l'Ontario.*

L'alignement du curriculum avec le test pour les élèves de 13 ans est le suivant :

Niveaux 1 et 2 = 96 %

Niveaux 1, 2 et 3 = 88 %

Niveaux 1, 2, 3 et 4 = 77 %

Niveaux 1, 2, 3, 4 et 5 = 67 %

Comme le niveau de rendement désiré pour les élèves de 13 ans est au moins le niveau 2, on peut déduire que l'alignement du test sur le curriculum est très bon pour ce groupe d'élèves.

L'alignement du curriculum avec le test pour les élèves de 16 ans est le suivant :

Niveaux 1, 2 et 3 = 84 %

Niveaux 1, 2, 3 et 4 = 77 %

Niveaux 1, 2, 3, 4 et 5 = 71 %

Puisque le niveau de rendement désiré pour les élèves de 16 ans est au moins le niveau 3, on peut déduire que l'alignement du curriculum avec le test est très bon pour ce groupe d'élèves.

Il faut toutefois noter que bien que les items du PIRS 2001 s'alignent bien avec *Le curriculum de l'Ontario*, ils ne permettent pas d'évaluer le rendement par rapport à tous les éléments requis, et ils n'accordent pas la même importance que *Le curriculum de l'Ontario* à certaines matières.

Résultats sur le rendement

Les tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus par les élèves des provinces et des territoires (et l'ensemble du Canada) par rapport à l'Ontario anglophone[1]. On y présente les pourcentages d'élèves de 13 ans ayant atteint le niveau 2 ou plus et les pourcentages d'élèves de 16 ans ayant atteint le niveau 3 ou plus.

Comparaison entre les provinces/territoires et l'Ontario anglophone

(Pourcentage des élèves de 13 ans, niveau 2 ou plus; pourcentage des élèves de 16 ans, niveau 3 ou plus)

Composante contenu

	Supérieur à l'Ontario (anglophone)	Équivalent à l'Ontario (anglophone)	Inférieur à l'Ontario (anglophone)
13 ans	Alberta 70,6 % (±3,0) Québec (F) 74,9 % (±2,9)	Canada 64,4 % (±0,8) Colombie-Britannique 60,7 % (±2,9) Manitoba (A) 57,2 % (±3,0) Manitoba (F) 59,2 % (±4,0) Nouveau-Brunswick (F) 57,6 % (±3,4) **Ontario (A) 63,4 % (±3,3)** **Ontario (F) 56,3 % (±4,3)** Québec (A) 66,6 % (±3,1) Terre-Neuve/Labrador 57,1 % (±3,7)	Île-du-Prince-Édouard 52,7 % (±3,8) Nouveau-Brunswick (A) 51,9 % (±3,2) Nouvelle-Écosse (A) 47,7 % (±3,3) Nouvelle-Écosse (F) 48,5 % (±8,6) Nunavut 8,0 % (±2,9) Saskatchewan 52,1 % (±3,1) Territoires du Nord-Ouest 40,5 % (±4,2) Yukon 52,5 % (±7,0)
16 ans	Alberta 60,5 % (±3,9) Manitoba (F) 63,2 % (±4,8)	Canada 49,7 % (±1,0) Colombie-Britannique 46,4 % (±3,3) Manitoba (A) 48,9 % (±3,3) Nouveau-Brunswick (F) 50,6 % (±3,6) Nouvelle-Écosse (F) 55,7 % (±9,5) **Ontario (A) 50,6 % (±3,7)** Yukon 44,5 % (±7,6)	Île-du-Prince-Édouard 43,2 % (±4,1) Nouveau-Brunswick (A) 42,9 % (±3,4) Nouvelle-Écosse (A) 43,2 % (±3,5) Nunavut 11,8 % (±5,1) **Ontario (F) 41,7 % (±4,1)** Saskatchewan 42,4 % (±3,2) Terre-Neuve/Labrador 36,0 % (±3,7) Territoires du Nord-Ouest 35,9 % (±5,9)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs d'échantillonnage et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les niveaux de rendement 2 et 3 sont mis en évidence parce que l'équipe de conception du PIRS a établi comme principe que la plupart des élèves de 13 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 2 et que la plupart des élèves de 16 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 3. Vous trouverez l'ensemble complet des données à l'Annexe B.
- « A » et « F » signifient respectivement anglophones et francophones.
- L'intervalle de confiance (± 1,96 fois l'erreur type) est entre parenthèses.

[1] En l'absence des résultats pour l'ensemble de l'Ontario, nous avons utilisé les résultats de l'Ontario anglophone à des fins de comparaison. Vu la proportion relative des populations francophone et anglophone, les résultats pour l'ensemble de l'Ontario auraient été presque identiques aux résultats pour l'Ontario anglophone.

Comparaison entre les provinces/territoires et l'Ontario anglophone

(Pourcentage des élèves de 13 ans, niveau 2 ou plus;
pourcentage des élèves de 16 ans, niveau 3 ou plus)

Composante résolution de problèmes

	Supérieur à l'Ontario	Équivalent à l'Ontario	Inférieur à l'Ontario
13 ans	Alberta 76,5 % (±2,9)	Canada 67,6 % (±0,9) Colombie-Britannique 63,3 % (±2,9) Manitoba (F) 71,1 % (±4,0) Nouveau-Brunswick (F) 65,5 % (±3,6) Nouvelle-Écosse (F) 57,8 % (±10,6) **Ontario (A) 68, 7 % (±3,3)** **Ontario (F) 68,8 % (±4,5)** Québec (A) 69,2 % (±3,3) Québec (F) 71,0 % (±3,6) Yukon 63,7 % (±7,8)	Île-du-Prince-Édouard 51,8 % (±4,2) Manitoba (A) 60,4 % (±3,0) Nouveau-Brunswick (A) 57,9 % (±3,3) Nouvelle-Écosse (A) 50,9 % (±3,4) Nunavut 2,3 % (±2,3) Saskatchewan 60,8 % (±3,2) Terre-Neuve/Labrador 58,2 % (±3,9) Territoires du Nord-Ouest 32,9 % (±5,1)
16 ans	Alberta 59,0 % (±4,1) Manitoba (F) 59,2 % (±5,2)	Canada 47,1 % (±1,1) Colombie-Britannique 45,1 % (±3,4) Île-du-Prince-Édouard 39,2 % (±4,1) Manitoba (A) 47,6 % (±3,4) Nouveau-Brunswick (A) 41,8 % (±3,5) Nouveau-Brunswick (F) 53,2 % (±4,0) Nouvelle-Écosse (A) 40,3 % (±3,4) Nouvelle-Écosse (F) 49,2 % (±12,5) **Ontario (A) 46,5 % (±3,9)** **Ontario (F) 38,9 % (±4,5)** Saskatchewan 45,3 % (±3,4)	Nunavut 5,2 % (±5,7) Terre-Neuve/Labrador 37,4 % (±3,9) Territoires du Nord-Ouest 20,0 % (±6,9) Yukon 31,5 % (±8,1)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs d'échantillonnage et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les niveaux de rendement 2 et 3 sont mis en évidence parce que l'équipe de conception du PIRS a établi comme principe que la plupart des élèves de 13 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 2 et que la plupart des élèves de 16 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 3. Vous trouverez l'ensemble complet des données à l'Annexe B.
- « A » et « F » signifient respectivement anglophones et francophones.
- L'intervalle de confiance (± 1,96 fois l'erreur type) est entre parenthèses.

Dans les tableaux qui suivent, les résultats obtenus par les provinces et les territoires en ce qui concerne le rendement des élèves sont comparés avec ceux de l'ensemble du Canada. On y présente les pourcentages d'élèves de 13 ans ayant atteint le niveau 2 ou plus et les pourcentages d'élèves de 16 ans ayant atteint le niveau 3 ou plus.

Comparaison entre les provinces/territoires et l'ensemble du Canada

(Pourcentage des élèves de 13 ans, niveau 2 ou plus;
pourcentage des élèves de 16 ans, niveau 3 ou plus)

Composante contenu

	Supérieur à l'Ontario	Équivalent à l'Ontario	Inférieur à l'Ontario
13 ans	Alberta 70,6 % (±3,0) Québec (F) 74,9 % (±2,9)	Canada 64,4 % (±0,8) Colombie-Britannique 60,7 % (±2,9) **Ontario (A) 63,4 % (±3,3)** Québec (A) 66,6 % (±3,1)	Île-du-Prince-Édouard 52,7 % (±3,8) Manitoba (A) 57,2 % (±3,0) Manitoba (F) 59,2 % (±4,0) Nouveau-Brunswick (A) 51,9 % (±3,2) Nouveau-Brunswick (F) 57,6 % (±3,4) Nouvelle-Écosse (A) 47,7 % (±3,3) Nouvelle-Écosse (F) 48,5 % (±8,6) Nunavut 8,0 % (±2,9) **Ontario (F) 56,3 % (±4,3)** Saskatchewan 52,1 % (±3,1) Terre-Neuve/Labrador 57,1 % (±3,7) Territoires du Nord-Ouest 40,5 % (±4,2) Yukon 52,5 % (±7,0)
16 ans	Alberta 60,5 % (±3,9) Manitoba (F) 63,2 % (±4,8)	Canada 49,7 % (±1,0) Colombie-Britannique 46,4 % (±3,3) Manitoba (A) 48,9 % (±3,3) Nouveau-Brunswick (F) 50,6 % (±3,6) Nouvelle-Écosse (F) 55,7 % (±9,5) **Ontario (A) 50,6 % (±3,7)** Yukon 44,5 % (±7,6)	Île-du-Prince-Édouard 43,2 % (±4,1) Nouveau-Brunswick (A) 42,9 % (±3,4) Nouvelle-Écosse (A) 43,2 % (±3,5) Nunavut 11,8 % (±5,1) **Ontario (F) 41,7 % (±4,1)** Saskatchewan 42,4 % (±3,2) Terre-Neuve/Labrador 36,0 % (±3,7) Territoires du Nord-Ouest 35,9 % (±5,9)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs d'échantillonnage et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les niveaux de rendement 2 et 3 sont mis en évidence parce que l'équipe de conception du PIRS a établi comme principe que la plupart des élèves de 13 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 2 et que la plupart des élèves de 16 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 3. Vous trouverez l'ensemble complet des données à l'Annexe B.
- « A » et « F » signifient respectivement anglophones et francophones.
- L'intervalle de confiance (± 1,96 fois l'erreur type) est entre parenthèses.

Comparaison entre les provinces/territoires et l'ensemble du Canada

(Pourcentage des élèves de 13 ans, niveau 2 ou plus;
pourcentage des élèves de 16 ans, niveau 3 ou plus)

Composante résolution de problèmes

	Supérieur à l'Ontario	Équivalent à l'Ontario	Inférieur à l'Ontario
13 ans	Alberta 76,5 % (±2,9)	Canada 67,6 % (±0,9) Manitoba (F) 71,1 % (±4,0) Nouveau-Brunswick (F) 65,5 % (±3,6) Nouvelle-Écosse (F) 57,8 % (±10,6) **Ontario (A) 68,7 % (±3,3)** **Ontario (F) 68,8 % (±4,5)** Québec (A) 69,2 % (±3,3) Québec (F) 71,0 % (±3,6) Yukon 63,7 % (±7,8)	Île-du-Prince-Édouard 51,8 % (±4,2) Colombie-Britannique 63,3 % (±2,9) Manitoba (A) 60,4 % (±3,0) Nouveau-Brunswick (A) 57,9 % (±3,3) Nouvelle-Écosse (A) 50,9 % (±3,4) Nunavut 2,3 % (±2,3) Saskatchewan 60,8 % (±3,2) Terre-Neuve/Labrador 58,2 % (±3,9) Territoires du Nord-Ouest 32,9 %
16 ans	Alberta 59,0 % (±4,1) Manitoba (F) 59,2 % (±5,2) Nouveau-Brunswick (F) 53,2 % (±4,0)	Canada 47,1 % (±1,1) Colombie-Britannique 45,1 % (±3,4) Manitoba (A) 47,6 % (±3,4) Nouvelle-Écosse (F) 49,2 % (±12,5) **Ontario (A) 46,5 % (±3,9)** Saskatchewan 45,3 % (±3,4)	Île-du-Prince-Édouard 39,2 % (±4,1) Nouveau-Brunswick (A) 41,8 % (±3,5) Nouvelle-Écosse (A) 40,3 % (±3,4) Nunavut 5,2 % (±5,7) **Ontario (F) 38,9 % (±4,5)** Terre-Neuve/Labrador 37,4 % (±3,9) Territoires du Nord-Ouest 20,0 % Yukon 31,5 % (±8,1)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs d'échantillonnage et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les niveaux de rendement 2 et 3 sont mis en évidence parce que l'équipe de conception du PIRS a établi comme principe que la plupart des élèves de 13 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 2 et que la plupart des élèves de 16 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 3. Vous trouverez l'ensemble complet des données à l'Annexe B.
- « A » et « F » signifient respectivement anglophones et francophones.
- L'intervalle de confiance (± 1,96 fois l'erreur type) est entre parenthèses.

Observations

- Pour les composantes contenu et résolution de problèmes de l'évaluation, les élèves anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont eu un rendement équivalent au rendement de l'ensemble des élèves du Canada.

- Pour la composante résolution de problèmes de l'évaluation, chez les élèves de 13 ans francophones de l'Ontario, les résultats étaient identiques aux résultats de l'ensemble des élèves du Canada. Pour les autres composantes de l'évaluation, les résultats pour les élèves francophones de l'Ontario étaient inférieurs aux résultats de l'ensemble des élèves du Canada.

- En 2001, les élèves francophones de 13 ans de l'Ontario ont eu un meilleur rendement (niveau 2 ou plus) pour la composante contenu de l'évaluation qu'en 1997. En 2001, le rendement des élèves francophones de 16 ans était inférieur à celui de 1997.

- En 2001, le rendement des élèves francophones de 13 ans et de 16 ans pour la composante résolution de problèmes de l'évaluation était supérieur (niveau 2 ou plus et niveau 3 ou plus respectivement) à celui de 1997.

- En 2001, les élèves anglophones de 13 ans de l'Ontario ont eu un meilleur rendement (niveau 2 ou plus) pour la composante contenu de l'évaluation qu'en 1997. En 2001, le rendement des élèves anglophones de 16 ans est le même qu'en 1997.

- En 2001, le rendement des élèves anglophones de 13 ans pour la composante résolution de problèmes était bien meilleur (niveau 2 ou plus) qu'il ne l'était en 1997. Il en est de même pour les élèves anglophones de 16 ans (niveau 3 ou plus).

- Il n'y avait pas de signification statistique différente dans les pourcentages d'élèves francophones et anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario, dont le rendement atteignait la plupart des niveaux ou les dépassaient et ce, pour les deux composantes du test. La seule exception est qu'un pourcentage plus élevé d'élèves anglophones de 16 ans ont eu un rendement au niveau 3 ou plus pour la composante contenu.

Évaluations internationales

Au niveau international, l'Ontario a participé et participe toujours aux évaluations suivantes : les Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS 1995, 1999 et 2003), de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), la Seconde étude sur la technologie de l'information en éducation (SÉTIÉ 1998 et 2001), et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS 2001) ainsi que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA 2000 (lecture) et 2003 (mathématiques)] de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Un échantillon d'élèves d'âges différents et provenant de différents niveaux scolaires ont été choisis de façon aléatoire pour participer à ces évaluations. On a ainsi pu diffuser les résultats à l'échelle provinciale, nationale et internationale seulement. Les résultats au niveau des élèves et des conseils scolaires ne sont pas disponibles.

PISA 2001 (Lecture)

Historique

L'OCDE a mis en œuvre le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) afin de fournir des indicateurs internationaux au sujet des connaissances et des compétences des élèves âgés de 15 ans. Le PISA évalue dans quelle mesure les élèves qui approchent de la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis les connaissances et les compétences essentielles pour s'intégrer à la société. Dans le cadre du PISA, trois cycles d'évaluation sont prévus, chacun portant sur un domaine de la littératie : lecture (2000), mathématiques (2003) et sciences (2006).

Participants

En 2000, le PISA a été administré dans les 32 pays indiqués ci-dessous. Dans la plupart des pays, entre 4 500 et 10 000 jeunes de 15 ans y ont participé.

Allemagne	Finlande	Mexique
Australie	France	Norvège
Autriche	Grèce	Nouvelle-Zélande
Belgique	Hongrie	Pays-Bas
Brésil	Irlande	Pologne
Canada	Islande	Portugal
Corée	Italie	République tchèque
Danemark	Japon	Royaume-Uni
Espagne	Lettonie	Suède
États-Unis	Liechtenstein	Suisse
Fédération de Russie	Luxembourg	

Le contexte canadien et ontarien

En avril et en mai 2000, environ 30 000 élèves âgés de 15 ans sélectionnés dans plus de 1 000 écoles ont participé au PISA 2000. Un vaste échantillon canadien était requis afin d'obtenir des estimations aux échelles nationale et provinciale. Le contingentement ontarien comprenait 4 000 élèves. Un nombre suffisant de données a été recueilli des systèmes scolaires francophone et anglophone au Manitoba, en Ontario, au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse pour fournir des renseignements sur le rendement des élèves canadiens appartenant aux deux systèmes scolaires. Vous trouverez le Rapport pour l'Ontario du PISA 2000 dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Sources de données

Le PISA de 2000 comprenait une évaluation de deux heures mesurant les compétences des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. Les élèves ont aussi passé 20 minutes à remplir un questionnaire sur leurs antécédents, destiné à mieux comprendre les facteurs qui contribuent à leur performance, et trois minutes à répondre à un autre questionnaire sur la technologie de l'information. Enfin, le PISA de 2000 comportait un questionnaire sur les caractéristiques des écoles, à remplir par leur directrice ou directeur.

En plus de l'évaluation du PISA, un questionnaire contextuel d'une durée de 30 minutes a été administré aux élèves afin d'obtenir plus de renseignements sur leurs expériences à l'école, leur emploi éventuel et leurs relations interpersonnelles. Une personne de Statistique Canada a également réalisé une entrevue d'une demi-heure avec un parent de chaque jeune participant au PISA 2000.

Échelles de rendement

Le rendement a été exprimé sous la forme d'une échelle de notation allant de 0 à 1 000 conçue pour que le résultat moyen des élèves de tous les pays participants de l'OCDE soit de 500 et l'écart type, de 100. Ainsi, environ deux-tiers de l'ensemble des élèves participant ont obtenu entre 400 et 600 points sur cette échelle.

Pour faciliter l'interprétation, on a lié cinq niveaux de rendement en lecture à des tranches de notes bien définies sur l'échelle initiale.

Compréhension de la lecture du PISA

Le PISA définit la compréhension de la lecture comme suit : « La capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société. »

Dans cette évaluation, le PISA a intégré un élément « actif » à la lecture. Ceci implique, pour l'individu, « la capacité non seulement de comprendre le texte mais encore d'y réfléchir, tout en puisant dans ses propres pensées et expériences ».

La lecture est évaluée par rapport aux trois dimensions suivantes :
- processus – tâches de lecture;
- contenu – types de texte;
- contexte – but du texte.

Composition du test

L'évaluation de 2000 portait principalement sur la lecture et le test visait à fournir des données sur le rendement par rapport à trois sous-compétences : repérage de l'information écrite, interprétation de l'information écrite et réflexion sur l'information écrite. Le test comprenait à la fois des questions à

réponse choisie (55 % de l'évaluation) et à réponse construite (45 %). Dans cette dernière catégorie, 65 % des tâches exigeaient une réflexion sur le contenu et sur la forme, et 35 % demandaient aux élèves de démontrer leur compréhension générale, de trouver de l'information et de l'interpréter.

Cinq niveaux de compétence en lecture

Voici un résumé des niveaux de compréhension de la lecture pour le PISA :

- **Niveau 1 (le plus faible)**
  L'élève doit repérer un élément d'information énoncé explicitement dans un texte court.

- **Niveau 2**
  L'élève doit repérer des éléments d'information connexes et en tirer des déductions élémentaires.

- **Niveau 3**
  L'élève doit identifier une information conditionnelle et en tirer des déductions littérales, synonymiques ou élémentaires.

- **Niveau 4**
  L'élève doit non seulement reconnaître une information abstraite (motif, preuve, explication, cause, résultat, comparaison et contraste), mais encore la cycler et l'intégrer.

- **Niveau 5 (le plus élevé)**
  L'élève doit non seulement reconnaître une information très abstraite (notamment contraste, équivalence et thème [résumé]), mais encore la cycler, l'intégrer et générer de nouvelles informations.

L'évaluation comportait également une composante mathématique et une composante scientifique. Cependant, comme le nombre d'items s'y rapportant était plutôt restreint, chacune de ces matières n'a été évaluée qu'à l'aide d'une seule note.

L'alignement avec Le curriculum de l'Ontario

La comparaison des items du PISA de l'OCDE (2000) avec les programmes ontariens d'enseignement théorique et appliqué de 10e année montre une ressemblance étroite entre les deux. En effet, les items de lecture du PISA reflètent les grandes catégories du programme-cadre de 10e année et quelques-unes du programme-cadre de 9e année ou de 11e année. Cependant, certains éléments du *Curriculum de l'Ontario* ne sont pas évalués directement dans le PISA. Les items du PISA qui évaluent les habiletés en lecture pour les genres littéraires formels (romans, poésie) et l'étude des procédés stylistiques se rapportent plus étroitement à la partie « théorique » du *Curriculum de l'Ontario*. La lecture de textes non suivis (tableaux/graphiques) ou plus pratiques correspond à la partie appliquée du programme-cadre de 9e année; ce type de texte n'est pas clairement mentionné dans le programme théorique.

Résultats sur le rendement

Les tableaux qui suivent fournissent des renseignements sur le rendement en lecture, en mathématiques et en sciences des élèves de 15 ans. Les résultats du PISA par pays et par province du Canada sont comparés à ceux de l'ensemble du Canada et font ressortir les instances qui ont obtenu des résultats équivalents, supérieurs ou inférieurs aux siens. Au sein de ces catégories, les instances sont énumérées par ordre alphabétique.

Rendement d'ensemble des pays et des provinces en lecture, comparativement à celui de l'ensemble du Canada

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	550 (±3,3)	Australie	528 (±3,5)	Allemagne	484 (±2,5)
Finlande	546 (±2,6)	Canada	534 (±1,6)	Autriche	507 (±2,4)
		Colombie-Britannique	538 (±2,9)	Belgique	507 (±3,6)
		Irlande	527 (±3,2)	Brésil	396 (±3,1)
		Japon	522 (±5,2)	Corée	525 (±2,4)
		Manitoba	529 (±3,5)	Danemark	497 (±2,4)
		Nouvelle-Zélande	529 (±2,8)	Espagne	493 (±2,7)
		Ontario	**533 (±3,3)**	États-Unis	504 (±7,0)
		Québec	536 (±3,0)	Fédération de Russie	462 (±4,2)
		Saskatchewan	529 (±2,7)	France	505 (±2,7)
				Grèce	474 (±5,0)
				Hongrie	480 (±4,0)
				Île-du-Prince-Édouard	517 (±2,4)
				Islande	507 (±1,5)
				Italie	487 (±2,9)
				Lettonie	458 (±5,3)
				Liechtenstein	483 (±4,1)
				Luxembourg	441 (±1,6)
				Mexique	422 (±3,3)
				Norvège	505 (±2,8)
				Nouveau-Brunswick	501 (±1,8)
				Nouvelle-Écosse	521 (±2,3)
				Pologne	479 (±4,5)
				Portugal	470 (±4,5)
				République tchèque	492 (±2,4)
				Royaume-Uni	523 (±2,6)
				Suède	516 (±2,2)
				Suisse	494 (±4,2)
				Terre-Neuve	517 (±2,8)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs types et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives aux erreurs types fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis.
- La moyenne de l'échelle internationale est de 500.
- L'erreur type est présentée entre parenthèses.

Rendement des pays et des provinces en lecture, comparativement à celui de l'ensemble du Canada, par résultats aux sous-tests

Repérage de l'information écrite

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	549 (±3,5)	Australie	536 (±3,7)	Allemagne	483 (±2,4)
Finlande	556 (±2,8)	Canada	530 (±1,7)	Autriche	502 (±2,3)
		Colombie-Britannique	535 (±3,1)	Belgique	515 (±3,9)
		Corée	530 (±2,5)	Brésil	365 (±3,4)
		Irlande	524 (±3,3)	Danemark	498 (±2,8)
		Japon	526 (±5,5)	Espagne	483 (±3,0)
		Manitoba	527 (±3,6)	États-Unis	499 (±7,4)
		Nouvelle-Zélande	535 (±2,8)	Fédération de Russie	451 (±4,9)
		Ontario	**528 (±3,5)**	France	515 (±3,0)
		Québec	531 (±3,2)	Grèce	450 (±5,4)
		Saskatchewan	527 (±2,7)	Hongrie	478 (±4,4)
		Royaume-Uni	523 (±2,5)	Île-du-Prince-Édouard	512 (±2,8)
				Islande	500 (±1,6)
				Italie	488 (±3,1)
				Lettonie	451 (±5,7)
				Liechtenstein	492 (±4,9)
				Luxembourg	433 (±1,6)
				Mexique	402 (±3,9)
				Norvège	505 (±2,9)
				Nouveau-Brunswick	494 (±1,8)
				Nouvelle-Écosse	516 (±2,7)
				Pologne	475 (±5,0)
				Portugal	455 (±4,9)
				République tchèque	481 (±2,7)
				Suède	516 (±2,4)
				Suisse	498 (±4,4)
				Terre-Neuve	512 (±2,9)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs types et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives aux erreurs types fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis.
- La moyenne de l'échelle internationale est de 500.
- L'erreur type est présentée entre parenthèses.

Rendement des pays et des provinces en lecture, comparativement à celui de l'ensemble du Canada, par résultats aux sous-tests (suite)

Interprétation de l'information écrite

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	546 (±3,3)	Australie	527 (±3,5)	Allemagne	488 (±2,5)
Finlande	555 (±2,9)	Canada	532 (±1,6)	Autriche	508 (±2,4)
		Colombie-Britannique	534 (±2,8)	Belgique	512 (±3,2)
		Corée	525 (±2,3)	Brésil	400 (±3,0)
		Irlande	526 (±3,3)	Danemark	494 (±2,4)
		Manitoba	526 (±3,3)	Espagne	491 (±2,6)
		Nouvelle-Zélande	526 (±2,7)	États-Unis	505 (±7,1)
		Ontario	**529 (±3,3)**	Fédération de Russie	468 (±4,0)
		Québec	538 (±3,0)	France	506 (±2,7)
		Saskatchewan	525 (±2,6)	Grèce	475 (±4,5)
				Hongrie	480 (±3,8)
				Île-du-Prince-Édouard	513 (±2,5)
				Islande	514 (±1,4)
				Italie	489 (±2,6)
				Japon	518 (±5,0)
				Lettonie	459 (±4,9)
				Liechtenstein	484 (±4,5)
				Luxembourg	446 (±1,6)
				Mexique	419 (±2,9)
				Norvège	505 (±2,8)
				Nouveau-Brunswick	500 (±1,7)
				Nouvelle-Écosse	517 (±2,4)
				Pologne	482 (±4,3)
				Portugal	473 (±4,3)
				République tchèque	500 (±2,4)
				Royaume-Uni	514 (±2,5)
				Suède	522 (±2,1)
				Suisse	496 (±4,2)
				Terre-Neuve	512 (±2,7)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs types et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives aux erreurs types fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis.
- La moyenne de l'échelle internationale est de 500.
- L'erreur type est présentée entre parenthèses.

Rendement des pays et des provinces en lecture, comparativement à celui de l'ensemble du Canada, par résultats aux sous-tests (suite)

Réflexion sur l'information écrite

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	559 (±3,3)	Canada	542(±1,6)	Allemagne	478 (±2,9)
		Colombie-Britannique	547 (±2,8)	Australie	526 (±3,4)
		Irlande	533 (±3,1)	Autriche	512 (±2,7)
		Manitoba	539 (±3,3)	Belgique	497 (±4,3)
		Ontario	**544 (±3,2)**	Brésil	417 (±3,3)
		Québec	537 (±3,1)	Corée	526 (±2,6)
		Royaume-Uni	539 (±2,5)	Danemark	500 (±2,6)
		Saskatchewan	539 (±2,6)	Espagne	506 (±2,8)
				États-Unis	507 (±7,1)
				Fédération de Russie	455 (±4,0)
				Finlande	533 (±2,7)
				France	496 (±2,9)
				Grèce	495 (±5,6)
				Hongrie	481 (±4,3)
				Île-du-Prince-Édouard	528 (±2,5)
				Islande	501 (±1,3)
				Italie	483 (±3,1)
				Japon	530 (±5,4)
				Lettonie	458 (±5,3)
				Liechtenstein	468 (±5,7)
				Luxembourg	442 (±1,9)
				Mexique	446 (±3,7)
				Norvège	506 (±3,0)
				Nouveau-Brunswick	510 (±1,9)
				Nouvelle-Écosse	533 (±2,4)
				Nouvelle-Zélande	529 (±2,9)
				Pologne	477 (±4,7)
				Portugal	480 (±4,5)
				République tchèque	485 (±2,6)
				Suède	510 (±2,3)
				Suisse	488 (±4,8)
				Terre-Neuve	529 (±2,6)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs types et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives aux erreurs types fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis.
- La moyenne de l'échelle internationale est de 500.
- L'erreur type est présentée entre parenthèses.

Rendement des pays et des provinces en mathématiques, comparativement à celui de l'ensemble du Canada

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	547 (±3,3)	Australie	533 (±3,5)	Allemagne	490 (±2,5)
Corée	547 (±2,8)	Canada	533 (±1,4)	Autriche	515 (±2,5)
Japon	557 (±5,5)	Colombie-Britannique	534 (±2,8)	Belgique	520 (±3,9)
Québec	550 (±2,7)	Finlande	536 (±2,1)	Brésil	334 (±3,7)
		Manitoba	533 (±3,7)	Danemark	514 (±2,4)
		Nouvelle-Zélande	537 (±3,1)	Espagne	476 (±3,1)
		Royaume-Uni	529 (±2,5)	États-Unis	493 (±7,6)
		Saskatchewan	525 (±2,9)	Fédération de Russie	478 (±5,5)
		Suisse	529 (±4,4)	France	517 (±2,7)
				Grèce	447 (±5,6)
				Hongrie	488 (±4,0)
				Île-du-Prince-Édouard	512 (±3,7)
				Irlande	503 (±2,7)
				Islande	514 (±2,3)
				Italie	457 (±2,9)
				Lettonie	463 (±4,5)
				Liechtenstein	514 (±7,0)
				Luxembourg	446 (±2,0)
				Mexique	387 (±3,4)
				Norvège	499 (±2,8)
				Nouveau-Brunswick	506 (±2,2)
				Nouvelle-Écosse	513 (±2,8)
				Ontario	**524 (±2,9)**
				Pologne	470 (±5,5)
				Portugal	454 (±4,1)
				République tchèque	498 (±2,8)
				Suède	510 (±2,5)
				Terre-Neuve	509 (±3,0)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs types et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives aux erreurs types fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis.
- La moyenne de l'échelle internationale est de 500.
- L'erreur type est présentée entre parenthèses.

Rendement des pays et des provinces en sciences, comparativement à celui de l'ensemble du Canada

Supérieur au Canada		Équivalent au Canada		Inférieur au Canada	
Alberta	546 (±3,5)	Australie	528 (±3,5)	Allemagne	487 (±2,4)
Corée	552 (±2,7)	Canada	529 (±1,6)	Autriche	519 (±2,5)
Finlande	538 (±2,5)	Colombie-Britannique	533 (±3,2)	Belgique	496 (±4,3)
Japon	550 (±5,5)	Manitoba	527 (±3,6)	Brésil	375 (±3,3)
Québec	541 (±3,4)	Nouvelle-Zélande	528 (±2,4)	Danemark	481 (±2,8)
		Ontario	**522 (±3,4)**	Espagne	491 (±3,0)
		Royaume-Uni	532 (±2,7)	États-Unis	499 (±7,3)
		Saskatchewan	522 (±3,0)	Fédération de Russie	460 (±4,7)
				France	500 (±3,2)
				Grèce	461 (±4,9)
				Hongrie	496 (±4,2)
				Île-du-Prince-Édouard	508 (±2,7)
				Irlande	513 (±3,2)
				Islande	496 (±2,2)
				Italie	478 (±3,1)
				Lettonie	460 (±5,6)
				Liechtenstein	476 (±7,1)
				Luxembourg	443 (±2,3)
				Mexique	422 (±3,2)
				Norvège	500 (±2,7)
				Nouveau-Brunswick	497 (±2,3)
				Nouvelle-Écosse	516 (±3,0)
				Pologne	483 (±5,1)
				Portugal	459 (±4,0)
				République tchèque	511 (±2,4)
				Suède	512 (±2,5)
				Suisse	496 (±4,4)
				Terre-Neuve	516 (±3,4)

Remarques :

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs types et des intervalles de confiance. Vous trouverez l'explication de ces termes à l'Annexe A.
- Les résultats de l'échelle de rendement et les statistiques relatives aux erreurs types fournis dans le tableau ci-dessus sont arrondis.
- La moyenne de l'échelle internationale est de 500.
- L'erreur type est présentée entre parenthèses.

Observations

- Les élèves canadiens de 15 ans comptent parmi ceux d'un groupe de pays ayant le mieux réussi dans les trois domaines : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. Seule la Finlande obtient des résultats supérieurs que le Canada en lecture; seuls la Corée et le Japon, en mathématiques; et seulement la Finlande, le Japon et la Corée en sciences.

- Le rendement du Canada par rapport à celui des autres pays s'est nettement amélioré au fil des ans. Se classant dans la moyenne à l'occasion de l'enquête de la TEIMS en 1995, il est devenu l'un des meilleurs à la TEIMS de 1999 et, maintenant, aux évaluations du PISA.

- En général, le rendement des élèves albertains était significativement supérieur à la moyenne canadienne en lecture. Les élèves québécois et albertains ont obtenu un meilleur rendement en mathématiques et en sciences.

- L'Ontario obtient un rendement équivalent à celui du Canada en lecture et en sciences, mais inférieur en mathématiques.

- Dans tous les pays, y compris le Canada, les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons au test de lecture. On observe la même tendance en Ontario.

- Le Canada, la France et l'Allemagne sont les seuls pays où les écarts entre les sexes en mathématiques ont une signification statistique[1]. Dans ces pays, les résultats favorisent les garçons.

- En sciences, il n'y a d'écart significatif entre les filles et les garçons dans aucun pays et aucune province.

- Dans toutes les provinces, sauf au Québec, les élèves inscrits au système scolaire de la minorité linguistique ont offert un rendement en lecture et en sciences significativement inférieur à celui des élèves du système scolaire de la majorité.

- Dans toutes les provinces canadiennes, des facteurs individuels tels que le plaisir de la lecture et les aspirations professionnelles des élèves ont un effet positif sur le rendement.

- Dans tous les pays qui ont participé, les élèves dont le statut socioéconomique est élevé ont obtenu un meilleur rendement en lecture que ceux dont le statut socioéconomique est précaire. Par contre, le Canada affiche une variation beaucoup plus faible entre ces deux groupes économiques que la plupart des autres pays.

- Les perturbations de la salle de classe se répercutent de façon négative sur le rendement en lecture. En effet, les élèves dont la classe est peu turbulente et présente moins de problèmes disciplinaires obtiennent de meilleurs résultats que lorsque les perturbations sont plus fréquentes.

[1] Voir l'Annexe A pour l'explication de l'expression « signification statistique ».

Conclusion

Les élèves anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint la moyenne canadienne pour les composantes de contenu et de résolution de problèmes de l'Évaluation en mathématiques du PIRS. Les élèves francophones de 13 ans de l'Ontario ont atteint la moyenne canadienne en résolution de problèmes. En général, les élèves de l'Ontario ont eu un meilleur rendement à l'évaluation en mathématiques dans le cadre du PIRS en 2001 qu'en 1997.

En ce qui a trait au PISA, les élèves du Canada font partie d'un groupe de pays dont les élèves ont eu un rendement supérieur dans les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences. Le rendement des élèves de l'Ontario est comparable à celui des élèves du Canada en lecture et en sciences, mais légèrement inférieur en mathématiques. Ces résultats indiquent que les élèves de l'Ontario ont un rendement supérieur à celui de leurs pairs dans la plupart des autres pays.

Recommandations

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) recommande :

- que **l'OQRE** s'assure que les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario sont sensibilisés aux programmes d'évaluations nationales et internationales et à la valeur potentielle que ces programmes peuvent avoir à l'échelle de la province et locale.

- que **les écoles** et **les conseils scolaires** utilisent les résultats obtenus aux évaluations nationales et internationales pour établir de quelle façon l'information recueillie peut aider à perfectionner les plans d'amélioration des écoles et des conseils scolaires.

- que **l'Ontario** participe aux futures évaluations du PIRS et du PISA, ainsi qu'à différentes autres évaluations nationales et internationales, afin de tenir compte des changements pour la province d'une année à l'autre et d'améliorer notre compréhension des facteurs qui influencent ces changements.

- que **l'OQRE** et **le ministère de l'Éducation** encouragent et fassent la promotion de projets de recherches dans trois domaines importants :

    1. établir pourquoi il y a toujours des différences entre le rendement des élèves francophones et celui des élèves anglophones et identifier les mesures à prendre pour redresser cette situation.

    2. découvrir les facteurs qui expliquent les résultats supérieurs obtenus dans certaines régions du Canada, et à l'échelle internationale, et réfléchir aux façons dont l'Ontario peut tirer parti de ces renseignements.

    3. analyser les excellentes bases de données nationales et internationales sur les évaluations afin d'explorer comment certains facteurs comme le curriculum, les ressources, les caractéristiques des écoles, les conditions en salle de classe et les caractéristiques individuelles et des familles influencent le rendement des élèves.

- **L'OQRE** et **le ministère de l'Éducation** se tiennent au courant des changements en matière d'évaluations des compétences des élèves et des recherches effectuées à l'échelle nationale et internationale.

Annexe A

Explication des expressions : erreur d'échantillonnage, signification statistique et intervalle de confiance

Tout comme pour un sondage, les résultats des évaluations rapportés dans ce document représentent des estimations du rendement qui serait obtenu pour la province ou le territoire si tous les élèves de la population donnée (soit les élèves de 13 ans, de 15 ans et de 16 ans) faisaient le test. Chaque résultat a donc une marge d'erreur publiée dont nous avons tenu compte en rapportant que les résultats pour la province ou le territoire sont supérieurs, inférieurs ou équivalents aux résultats pour le Canada ou l'Ontario (élèves anglophones).

Pour les évaluations du PIRS et du PISA, le calcul des résultats a été basé sur des échantillons d'élèves et ne représente donc qu'une estimation du rendement actuel qui aurait été obtenu si tous les élèves avaient fait le test. Comme une estimation est rarement précise, il est habituel de fournir une échelle de pourcentages qui englobent les résultats actuels du rendement. Nous appelons cette échelle de pourcentages un « intervalle de confiance »; elle représente les niveaux supérieur et inférieur entre lesquels les résultats actuels devraient se situer dans 95 % des cas. Les niveaux supérieur et inférieur sont calculés en multipliant l'erreur de mesure standard pour chaque statistique par 1,96. Ces statistiques sont présentées entre parenthèses à côté des cotes de rendement.

Nous pouvons être certains que le rendement actuel des élèves se situerait entre les niveaux supérieur et inférieur de l'échelle 19 fois sur 20 si l'évaluation était répétée avec un autre échantillon d'élèves. En comparant les cotes, si les intervalles de confiance se chevauchent, il n'y a pas de différence ayant une signification statistique entre les cotes.

Quand nous utilisons l'expression « signification statistique », nous voulons dire que les différences sont probablement « réelles » et n'ont pas été obtenues par hasard.

Annexe B

Ensemble de données du PIRS mathématiques 2001

PIRS 2001 – MATHÉMATIQUES : CONTENU

POURCENTAGE D'ÉLÈVES À CHAQUE NIVEAU DE RENDEMENT, SELON L'ÂGE ET LA LANGUE, ONTARIO

		Inférieur à 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
13 ans	Anglais	9,7	(±2,0)	26,9	(±3,0)	38,2	(±3,3)	23,8	(±2,9)	1,3	(±0,8)	0,1	(±0,2)
				90,3	(±2,0)	63,4	(±3,3)	25,3	(±3,0)	1,5	(±0,8)	0,1	(±0,2)
	Français	15,2	(±3,1)	28,5	(±3,9)	31,5	(±4,0)	23,6	(±3,7)	1,2	(±0,9)	0,0	(±0,0)
				84,8	(±3,1)	56,3	(±4,3)	24,8	(±3,8)	1,2	(±0,9)	0,0	(±0,0)
16 ans	Anglais	8,5	(±2,0)	13,2	(±2,5)	27,7	(±3,3)	39,9	(±3,6)	8,3	(±2,0)	2,4	(±1,1)
				91,5	(±2,0)	78,3	(±3,0)	50,6	(±3,7)	10,7	(±2,3)	2,4	(±1,1)
	Français	12,3	(±2,7)	14,8	(±2,9)	31,3	(±3,8)	36,6	(±4,0)	4,0	(±1,6)	1,1	(±0,8)
				87,7	(±2,7)	72,9	(±3,7)	41,7	(±4,1)	5,1	(±1,8)	1,1	(±0,8)

Remarque : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente le pourcentage d'élèves selon le plus haut niveau atteint, la deuxième ligne présente le pourcentage cumulatif d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance (±1,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses.

PIRS 2001 – MATHÉMATIQUES : RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

POURCENTAGE D'ÉLÈVES À CHAQUE NIVEAU DE RENDEMENT, SELON L'ÂGE ET LA LANGUE, ONTARIO

		Inférieur à 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
13 ans	Anglais	12,0	(±2,3)	19,3	(±2,8)	43,7	(±3,5)	21,7	(±2,9)	3,2	(±1,2)	0,1	(±0,3)
				88,0	(±2,3)	68,7	(±3,3)	25,1	(±3,1)	3,4	(±1,3)	0,1	(±0,3)
	Français	13,3	(±3,3)	17,9	(±3,7)	43,2	(±4,8)	22,4	(±4,1)	2,7	(±1,6)	0,5	(±0,7)
				86,7	(±3,3)	68,8	(±4,5)	25,6	(±4,2)	3,2	(±1,7)	0,5	(±0,7)
16 ans	Anglais	8,9	(±2,2)	11,5	(±2,5)	33,2	(±3,7)	31,6	(±3,7)	11,6	(±2,5)	3,2	(±1,4)
				91,1	(±2,2)	79,7	(±3,2)	46,5	(±3,9)	14,8	(±2,8)	3,2	(±1,4)
	Français	15,1	(±3,3)	10,1	(±2,8)	36,0	(±4,5)	29,4	(±4,2)	7,0	(±2,4)	2,5	(±1,4)
				84,9	(±3,3)	74,8	(±4,0)	38,9	(±,5)	9,4	(±2,7)	2,5	(±1,4)

Remarque : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente le pourcentage d'élèves selon le plus haut niveau atteint, la deuxième ligne présente le pourcentage cumulatif d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance (±1,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses.

PIRS 2001 – MATHÉMATIQUES : CONTENU

POURCENTAGE D'ÉLÈVES À CHAQUE NIVEAU DE RENDEMENT, SELON L'ÂGE, ONTARIO (A)

		Inférieur à 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
13 ans	**1997**	11,6	(±2,0)	38,4	(±3,0)	32,1	(±2,9)	17,5	(±2,4)	0,4	(±0,4)	0,0	(±0,0)
				88,4	(±2,0)	50,0	(±3,1)	17,9	(±2,4)	0,4	(±0,4)	0,0	(±0,0)
	2001	9,7	(±2,0)	26,9	(±3,0)	38,2	(±3,3)	23,8	(±2,9)	1,3	(±0,8)	0,1	(±0,2)
				90,3	(±2,0)	63,4	(±3,3)	25,3	(±3,0)	1,5	(±0,8)	0,1	(±0,2)
16 ans	**1997**	5,9	(±1,5)	20,9	(±2,6)	21,2	(±2,6)	42,7	(±3,1)	7,0	(±1,6)	2,4	(±1,0)
				94,1	(±1,5)	73,2	(±2,8)	52,0	(±3,2)	9,3	(±1,8)	2,4	(±1,0)
	2001	8,5	(±2,0)	13,2	(±2,5)	27,7	(±3,3)	39,9	(±3,6)	8,3	(±2,0)	2,4	(±1,1)
				91,5	(±2,0)	78,3	(±3,0)	50,6	(±3,7)	10,7	(±2,3)	2,4	(±1,1)

Remarque : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente le pourcentage d'élèves selon le plus haut niveau atteint, la deuxième ligne présente le pourcentage cumulatif d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance (±1,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses.

PIRS 2001 – MATHÉMATIQUES : RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

POURCENTAGE D'ÉLÈVES À CHAQUE NIVEAU DE RENDEMENT, SELON L'ÂGE, ONTARIO (A)

		Inférieur à 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
13 ans	**1997**	18,3	(±2,4)	36,3	(±3,0)	34,9	(±2,9)	9,2	(±1,8)	1,2	(±0,7)	0,1	(±0,2)
				81,7	(±2,4)	45,4	(±3,1)	10,5	(±1,9)	1,3	(±0,7)	0,1	(±0,2)
	2001	12,0	(±2,3)	19,3	(±2,8)	43,7	(±3,5)	21,7	(±2,9)	3,2	(±1,2)	0,1	(±0,3)
				88,0	(±2,3)	68,7	(±3,3)	25,1	(±3,1)	3,4	(±1,3)	0,1	(±0,3)
16 ans	**1997**	8,0	(±1,7)	19,2	(±2,5)	39,9	(±3,1)	23,0	(±2,7)	7,2	(±1,6)	2,8	(±1,0)
				92,0	(±1,7)	72,9	(±2,8)	33,0	(±3,0)	10,0	(±1,9)	2,8	(±1,0)
	2001	8,9	(±2,2)	11,5	(±2,5)	33,2	(±3,7)	31,6	(±3,7)	11,6	(±2,5)	3,2	(±1,4)
				91,1	(±2,2)	79,7	(±3,2)	46,5	(±3,9)	14,8	(±2,8)	3,2	(±1,4)

Remarque : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente le pourcentage d'élèves selon le plus haut niveau atteint, la deuxième ligne présente le pourcentage cumulatif d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance (±1,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses.

PIRS 2001 – MATHÉMATIQUES : CONTENU

POURCENTAGE D'ÉLÈVES À CHAQUE NIVEAU DE RENDEMENT, SELON L'ÂGE, ONTARIO (F)

		Inférieur à 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
13 ans	1997	9,3	(±1,8)	38,8	(±2,9)	30,6	(±2,8)	20,8	(±2,5)	0,5	(±0,4)	0,1	(±0,2)
				90,7	(±1,8)	51,9	(±3,0)	21,4	(±2,5)	0,6	(±0,5)	0,1	(±0,2)
	2001	15,2	(±3,1)	28,5	(±3,9)	31,5	(±4,0)	23,6	(±3,7)	1,2	(±0,9)	0,0	(±0,0)
				84,8	(±3,1)	56,3	(±4,3)	24,8	(±3,8)	1,2	(±0,9)	0,0	(±0,0)
16 ans	1997	7,0	(±1,7)	24,3	(±2,8)	19,6	(±2,6)	43,8	(±3,2)	5,0	(±1,4)	0,4	(±0,4)
				93,0	(±1,7)	68,7	(±3,0)	49,2	(±3,3)	5,4	(±1,5)	0,4	(±0,4)
	2001	12,3	(±2,7)	14,8	(±2,9)	31,3	(±3,8)	36,6	(±4,0)	4,0	(±1,6)	1,1	(±0,8)
				87,7	(±2,7)	72,9	(±3,7)	41,7	(±4,1)	5,1	(±1,8)	1,1	(±0,8)

Remarque : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente le pourcentage d'élèves selon le plus haut niveau atteint, la deuxième ligne présente le pourcentage cumulatif d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance (±1,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses.

PIRS 2001 – MATHÉMATIQUES : RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

POURCENTAGE D'ÉLÈVES À CHAQUE NIVEAU DE RENDEMENT, SELON L'ÂGE, ONTARIO (F)

		Inférieur à 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
13 ans	1997	19,2	(±2,4)	37,8	(±3,0)	32,4	(±2,9)	9,6	(±1,8)	1,0	(±0,6)	0,0	(±0,0)
				80,8	(±2,4)	43,0	(±3,0)	10,6	(±1,9)	1,0	(±0,6)	0,0	(±0,0)
	2001	13,3	(±3,3)	17,9	(±3,7)	43,2	(±4,8)	22,4	(±4,1)	2,7	(±1,6)	0,5	(±0,7)
				86,7	(±3,3)	68,8	(±4,5)	25,6	(±4,2)	3,2	(±1,7)	0,5	(±0,7)
16 ans	1997	8,8	(±1,9)	20,8	(±2,7)	42,6	(±3,3)	21,7	(±2,7)	5,5	(±1,5)	0,5	(±0,5)
				91,2	(±1,9)	70,3	(±3,0)	27,8	(±3,0)	6,1	(±1,6)	0,5	(±0,5)
	2001	15,1	(±3,3)	10,1	(±2,8)	36,0	(±4,5)	29,4	(±4,2)	7,0	(±2,4)	2,5	(±1,4)
				84,9	(±3,3)	74,8	(±4,0)	38,9	(±4,5)	9,4	(±2,7)	2,5	(±1,4)

Remarque : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente le pourcentage d'élèves selon le plus haut niveau atteint, la deuxième ligne présente le pourcentage cumulatif d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance (±1,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses.

OQRE

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

RÉVISION DES PLANS D'AMÉLIORATION DES CONSEILS SCOLAIRES

2002-2003

Janvier 2003

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2003.

ISBN : 0-7794-4139-7

ISSN : 1705-480X

Table de matières

Coup d'œil sur les résultats 2

Faits saillants de la révision 2

Messages clés 2

Recommandations clés 2

Introduction 4

Contexte 4

Comment les plans d'amélioration ont été révisés 5

Résultats de la révision 6

Introduction 6

Données organisées en fonction des critères 6

Engage les partenaires en éducation dans le processus de planification de l'amélioration 6

Fournit des renseignements au sujet du progrès sur l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents 6

Analyse les résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire et interprète les données selon le contexte local 7

Identifie et communique les pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats) 7

Identifie les domaines à améliorer et détermine les priorités 7

Indique les objectifs et les cibles de rendement/résultats visés pour les domaines à améliorer 7

Décrit les stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève 8

Identifie les ressources humaines, matérielles et monétaires requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration 8

Identifie les personnes qui seront responsables de chaque étape de la mise en œuvre du plan 8

Établit les échéanciers appropriés et réalistes dans un plan d'amélioration pluriannuel 8

Identifie des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement/résultats visés 9

Décrit comment le plan d'amélioration sera évalué et révisé de façon régulière 9

Inclut des mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité 9

Observations additionnelles 9

Conclusion 11

Recommandations 11

Coup d'œil sur les résultats

Faits saillants de la révision

Tous les conseils scolaires de l'Ontario (12 conseils scolaires de langue française et 60 conseils scolaires de langue anglaise) ont soumis des plans d'amélioration pour l'année scolaire 2002-2003 à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Bien que la majorité contienne des éléments requis, la qualité de ces plans peut encore être améliorée. Les recommandations ci-dessous et celles qui se trouvent à la fin de ce rapport fournissent les éléments clés des plans devant être améliorés.

Messages clés

Les conseils scolaires de l'Ontario continuent à perfectionner leurs plans d'amélioration. La section du présent rapport intitulée « Résultats de la révision » indique les forces des plans d'amélioration et les domaines à améliorer. Voici certaines questions se rapportant aux éléments globaux qui n'ont pas été traitées de manière adéquate dans plusieurs plans d'amélioration :

- descriptions des progrès par rapport à la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents.
- fourniture de la formation et d'appui des activités clés, comme le changement des pratiques pédagogiques, ainsi que l'interprétation et l'utilisation d'autres sortes de données.
- concentration sur l'amélioration du rendement de tous les élèves, y compris les élèves dont le rendement se situe au niveau 1.
- élaboration de plans aux paliers élémentaire et secondaire.
- établissement de rapports positifs dans la culture des écoles et des conseils scolaires.

Recommandations clés

L'OQRE recommande que les conseils scolaires élaborent des plans d'amélioration qui :

- incluent des renseignements au sujet des progrès ou du manque de progrès (échecs et réussites) par rapport à la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents.
- incluent des dispositions visant l'appui de la modification des pratiques pédagogiques en fonction des recherches et des pratiques exemplaires.
- incluent des dispositions par rapport au perfectionnement professionnel et à la formation en évaluation des compétences linguistiques et, plus précisément, en matière d'utilisation des données tirées des évaluations ainsi que des pratiques exemplaires afin de mettre au point des stratégies d'amélioration.
- servent de fondement efficace à la planification de l'amélioration du rendement dans les écoles – les plans des conseils scolaires et des écoles doivent être clairement reliés.
- se concentrent sur l'amélioration du rendement de tous les élèves, y compris des stratégies pour les élèves dont le rendement se situe au niveau 1 ou à un niveau inférieur.

- donnent de l'information au sujet des domaines d'amélioration et des priorités aux paliers élémentaire et secondaire, y compris de la planification par rapport au TPCL.
- identifient le rôle du conseil scolaire par rapport à l'établissement de l'orientation du système et de la culture à l'école, y compris la création de rapports positifs entre les élèves et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les parents, les conseils scolaires et les écoles, et les écoles, les conseils scolaires et leurs collectivités.
- présentent les renseignements de manière compréhensible et utile pour les personnes n'œuvrant pas dans le domaine de l'éducation, leur permettant d'être partagés avec succès avec les partenaires en éducation dans la collectivité.

Introduction

Contexte

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a pour objectif d'accroître la responsabilité et d'aider à améliorer la qualité de l'éducation financée par les deniers publics de l'Ontario. Pour remplir son mandat, l'OQRE effectue des révisions de la qualité visant à appuyer les améliorations en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les conseils scolaires élaborent des plans, afin d'améliorer leur système éducatif, en se basant sur les données relatives au rendement des élèves, et l'OQRE évalue et révise ces plans.

L'exigence provinciale en matière de soumission de plans d'amélioration des conseils scolaires a été mise sur pied durant l'année scolaire 1998-1999. Chaque conseil scolaire doit élaborer et publier un plan à l'échelle du conseil scolaire, visant à encourager et à appuyer l'amélioration du rendement des élèves. Les parents, les conseils d'école et les autres membres des collectivités sont des partenaires qui aident à analyser les données par rapport au rendement, ainsi que les données contextuelles, et qui participent à l'élaboration du plan d'amélioration du conseil scolaire. En se servant des plans élaborés par les conseils scolaires comme fondement, les directrices et directeurs d'école, et les enseignantes et enseignants travaillent avec les parents, les conseils d'école et d'autres représentantes et représentants de la collectivité afin de préparer les plans d'amélioration de l'école. Les résultats obtenus par les élèves aux évaluations, à l'échelle locale et provinciale, représentent d'importantes données qui devraient être utilisées avec la grande quantité de renseignements additionnels disponibles pour préparer les plans d'amélioration.

L'OQRE appuie la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires en leur fournissant des suggestions et des processus permettant d'élaborer et de soumettre des plans, ainsi qu'en illustrant et en partageant les pratiques exemplaires et les stratégies qui ont du succès.

Le *Rapport provincial sur le rendement, 1998-1999* de l'OQRE comprenait des renseignements et des recommandations au sujet de la planification des améliorations à l'intention des conseils scolaires. Le *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire, 1999-2000* traitait des pratiques de planification de l'amélioration des conseils scolaires de l'Ontario, et comprenait un aperçu des orientations adoptées, des principaux domaines sur lesquels se pencher et des recommandations visant à améliorer les plans qui seraient dressés plus tard. En 2002, l'OQRE a publié son *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires*. Ce document décrit un modèle de planification des améliorations générique à cinq étapes pour les écoles et les conseils scolaires et indique à chaque conseil les forces majeures de son plan d'amélioration, ainsi que les domaines pouvant être améliorés ou sur lesquels ils devraient se pencher à l'avenir.

Les plans d'amélioration des conseils scolaires pour 2002-2003 devaient être soumis à l'OQRE avant le 31 mai 2002. L'OQRE n'a pas exigé qu'un modèle commun soit utilisé. L'OQRE s'est engagé à réviser les plans et à envoyer à chaque conseil un court rapport, comprenant des suggestions par rapport aux plans qui pourraient être dressés plus tard, ainsi qu'à publier un rapport sommaire durant l'hiver 2003. Le présent document représente le rapport sommaire. Les plans d'amélioration des conseils scolaires peuvent être consultés dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Comment les plans d'amélioration ont été révisés

L'OQRE a mis au point un Formulaire de révision du plan d'amélioration du conseil scolaire (inclus ci-dessous) comme modèle pour la révision des plans, permettant de donner des commentaires de manière efficace et uniforme. Les critères se rapportent aux renseignements contenus dans les guides de planification de l'amélioration, ainsi que dans le *Guide des éducatrices et des éducateurs de l'OQRE*, deuxième édition (2000) et deux ressources provinciales créées par la Commission d'amélioration de l'éducation : *La voie de l'avenir – IV – Rapport sur l'amélioration des écoles grâce à une plus grande responsabilité (avril 2000)* et *Planification de l'amélioration des écoles : Manuel à l'intention des directeurs d'école, des enseignants et des conseils d'école (novembre 2000)*.

Formulaire de révision du plan d'amélioration du conseil scolaire

Critère	*Inclus dans le plan d'amélioration*	*Commentaire*
Engage les partenaires en éducation dans le processus de planification de l'amélioration		
Fournit des renseignements au sujet du progrès sur l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents		
Analyse les résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire et interprète les données selon le contexte local		
Identifie et communique les pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats)		
Identifie les domaines à améliorer et détermine les priorités		
Indique les objectifs et les cibles de rendement/résultats visés pour les domaines à améliorer		
Décrit les stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève		
Identifie les ressources humaines, matérielles et monétaires requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration		
Identifie les personnes qui seront responsables de chaque étape de la mise en œuvre du plan		
Établit les échéanciers appropriés et réalistes dans un plan d'amélioration pluriannuel		
Identifie des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement/résultats visés		
Décrit comment le plan d'amélioration sera évalué et révisé de façon régulière		
Inclut des mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité		

L'OQRE a révisé les plans d'amélioration de chaque conseil scolaire à l'aide des critères précités. Si les renseignements se rapportant aux divers critères étaient inclus dans le plan, une coche a été mise dans la colonne intitulée « Inclus dans le plan d'amélioration ». Sinon, l'espace n'a pas été coché. Ensuite, l'information se rapportant à chaque critère a été examinée en matière de qualité, soit le nombre de détails nécessaires fournis. La colonne intitulée « Commentaire » a été utilisée pour faire des commentaires au sujet des forces et donner des suggestions par rapport aux plans qui seraient élaborés plus tard.

Résultats de la révision

Introduction

Chacun des 12 conseils scolaires de langue française et chacun des 60 conseils scolaires de langue anglaise ont fait des soumissions à l'OQRE pour l'année scolaire 2002-2003.[1] Les plans d'amélioration des conseils scolaires de langue française et de langue anglaise ont été analysés individuellement en premier, en se rapportant au Formulaire de révision, afin d'établir si les résultats seraient différents en fonction de la langue. Il a été déterminé qu'il n'existait aucune différence importante entre les plans d'amélioration des conseils scolaires de langue française et de langue anglaise. Par conséquent, un seul rapport (disponible en français et en anglais) résume les résultats de la révision des plans d'amélioration des conseils scolaires de langue française et de langue anglaise. L'objectif principal du rapport est de fournir des suggestions constructives venant à l'appui des efforts continus des conseils scolaires d'élaborer des plans d'amélioration efficaces.

Données organisées en fonction des critères

Les données provinciales qui suivent sont organisées en fonction des critères indiqués sur le Formulaire de révision du plan d'amélioration du conseil scolaire.

Engage les partenaires en éducation dans le processus de planification de l'amélioration

- Soixante et un des plans d'amélioration (environ 87 %) parlaient de l'engagement des partenaires en éducation dans le processus de planification de l'amélioration.
- Parmi ces plans, 48 décrivaient cet élément de manière adéquate, 13 n'étaient pas adéquats pour une des raisons suivantes : ils ne fournissaient pas suffisamment d'information; ils auraient exigé un meilleur engagement des partenaires en éducation; ils se sont reportés à la participation des écoles plutôt qu'à celle des conseils scolaires; ils ont suggéré mais n'ont pas précisé le rôle des partenaires en éducation en matière de planification des améliorations.
- Neuf des plans d'amélioration (environ 13 %) ne mentionnaient pas la participation des partenaires en éducation au processus de planification des améliorations.

Fournit des renseignements au sujet du progrès sur l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents

- Cinquante-six des plans d'amélioration (environ 80 %) comprenaient de l'information au sujet du progrès sur l'amélioration ou de la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents.

---

[1] En tout, dix administrations scolaires, écoles provinciales et écoles d'application (une de langue française et neuf de langue anglaise) ont également soumis des plans d'amélioration. Bien que ces plans aient été révisés et que les rapports aient été retournés aux écoles, les résultats n'ont pas été inclus dans le présent rapport provincial portant sur la révision de tous les plans d'amélioration des conseils scolaires. Les résultats qui suivent sont basés sur 70 des 72 plans d'améliorations des conseils scolaires. Deux conseils scolaires ont soumis leur plan après la rédaction de ce rapport.

- Quatorze des plans d'amélioration (environ 20 %) ne contenaient aucun renseignement au sujet du progrès sur l'amélioration ou de la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents, ou ne contenaient que des commentaires généraux par rapport à ces éléments.

Analyse les résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire et interprète les données selon le contexte local

- Soixante et un des plans d'amélioration (environ 87 %) comprenaient de l'information au sujet de l'analyse des résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire, et au sujet de l'interprétation des données selon le contexte local.
- Parmi ces plans, 55 décrivaient cet élément de manière adéquate. Six ne l'ont pas décrit de manière adéquate, parce qu'il leur aurait fallu faire de meilleures analyses et interprétations des résultats ou des analyses et des interprétations plus approfondies, ou parce qu'aucune analyse contextuelle n'avait été incluse. Dans certains cas, il est évident que les données sur le rendement des élèves ont été mal interprétées dans le plan d'amélioration.
- Dans 9 des plans d'amélioration (environ 13 %), il est évident que les résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire ont été analysés et interprétés, mais aucune donnée n'a été présentée.

Identifie et communique les pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats)

- Cinquante-huit des plans d'amélioration (environ 83 %) comprenaient de l'information au sujet de l'identification et de la communication des pratiques exemplaires.
- Parmi ces plans, 54 décrivaient cet élément de manière adéquate, et 4 identifiaient les pratiques exemplaires, mais ne contenaient pas suffisamment de renseignements au sujet des stratégies de communication.
- Douze des plans d'amélioration (environ 17 %) contenaient peu ou pas de renseignements au sujet des pratiques exemplaires, bien que certains mentionnaient des recherches au sujet des pratiques exemplaires ou identifiaient le besoin de partager les pratiques exemplaires.

Identifie les domaines à améliorer et détermine les priorités

- Chacun des 71 plans d'amélioration (100 %) identifiait les domaines à améliorer et déterminait les priorités.
- Plusieurs des plans d'amélioration contenaient peu de renseignements ou aucun renseignement au sujet des domaines à améliorer et des priorités au palier secondaire, en particulier par rapport au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL).

Indique les objectifs et les cibles de rendement/résultats visés pour les domaines à améliorer

- Soixante-quatre des plans d'amélioration (environ 91 %) comprenaient de l'information au sujet des objectifs et des cibles de rendement/résultats visés pour les domaines à améliorer. Parmi ces plans, 62 (ou presque tous les plans), décrivaient cet élément de manière adéquate, et 2 plans indiquaient des objectifs et des cibles de rendement/résultats visés pour certains objectifs (mais pas tous les objectifs).
- Six des plans d'amélioration (environ 9 %) contenaient uniquement des objectifs et des cibles de rendement/résultats visés généraux pour les domaines à améliorer. Dans ces cas, les plans soulignaient de manière plus importante les processus et les activités (dont la formation et l'appui des directrices et directeurs d'école par rapport à l'établissement de cibles), plutôt que l'établissement de cibles de rendement précises.

Décrit les stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève

- Presque tous (67) les plans d'amélioration (environ 96 %) comprenaient des renseignements suffisants au sujet des stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève.
- Trois des plans d'amélioration (environ 4 %) contenaient peu ou pas d'information au sujet des stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève. Certains de ces plans ont fourni uniquement des activités, stratégies et lignes directrices générales.

Identifie les ressources humaines, matérielles et monétaires requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration

- Cinquante-huit des plans d'amélioration (environ 83 %) comprenaient de l'information au sujet des ressources humaines, matérielles et monétaires requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration.
- Parmi ces plans, la moitié (29) décrivaient complètement cet élément. La moitié des plans (29) ont fourni suffisamment d'information au sujet des ressources humaines et matérielles, mais peu ou pas d'information au sujet des ressources monétaires requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration.
- Douze des plans d'amélioration (environ 17 %) contenaient peu d'information au sujet des ressources humaines, matérielles et monétaires requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration. Dans certains de ces cas, seul un aperçu très général a été donné, mais aucun détail n'a été fourni.

Identifie les personnes qui seront responsables de chaque étape de la mise en œuvre du plan

- La majorité (63) des plans d'amélioration (environ 90 %) contenait de l'information au sujet des personnes responsables de chaque étape de la mise en œuvre du plan. Cependant, dans plusieurs cas, la responsabilité a été donnée à des groupes généraux (membres du personnel, directrices ou directeurs d'école, administratrices ou administrateurs) sans mentionner qui serait responsable d'assurer la mise en œuvre.
- Sept des plans d'amélioration (environ 10 %) contenaient peu ou pas d'information au sujet de la ou des personnes qui seraient responsables de la mise en œuvre de chaque étape du plan d'amélioration.

Établit les échéanciers appropriés et réalistes dans un plan d'amélioration pluriannuel

- Soixante et un des plans d'amélioration (environ 87 %) contenaient de l'information par rapport à des échéanciers appropriés et réalistes dans un plan d'amélioration pluriannuel.
- Parmi ces plans, 5 ont donné des échéanciers précis dans certains domaines, mais pas dans d'autres domaines, ou n'ont indiqué que des intentions générales par rapport aux échéanciers.
- Neuf des plans d'amélioration (environ 13 %) contenaient peu ou pas d'information au sujet d'échéanciers pour les plans d'amélioration au niveau des conseils ou du système éducatif.

Identifie des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement/résultats visés

- Cinquante-neuf des plans d'amélioration (environ 84 %) ont identifié des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement/résultats visés dans les domaines à améliorer. Cependant, dans certains cas, les cibles étaient peu claires et les indicateurs de succès étaient de nature générale; il fut donc difficile de déterminer si les cibles de rendement/résultats visés seraient atteints.
- Onze des plans d'amélioration (environ 16 %) contenaient peu ou pas d'information au sujet des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement/résultats visés.

Décrit comment le plan d'amélioration sera évalué et révisé de façon régulière

- Quarante-sept des plans d'amélioration (environ 67 %) décrivaient comment les plans seraient évalués et révisés de façon régulière, au besoin. Dans certains cas, on a mentionné des processus d'évaluation de nature générale, mais peu d'information a été fournie au sujet des données ou des renseignements qui seraient recueillis et de la façon dont ils seraient recueillis et analysés.
- Vingt-trois des plans d'amélioration (environ 33 %) contenaient peu ou pas d'information sur la façon dont le plan sera révisé.

Inclut des mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité

- Cinquante-six des plans d'amélioration (environ 80 %) ont fourni de l'information au sujet des mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité.
- Parmi ces plans, la plupart (49) ont fourni suffisamment d'information; 7 plans n'étaient pas adéquats, pour les raisons suivantes : ils ont indiqué que les plans d'amélioration sont partagés et communiqués à la collectivité, mais le processus ou mécanisme utilisé pour ce faire n'a pas été élaboré; un plan de communication à grande échelle a été suggéré, mais aucun détail n'a été donné; le partage et la communication des plans étaient trop limités (p. ex., se concentrer uniquement sur les parents ou utiliser une seule stratégie de communication, comme un site Web, pour partager l'information).
- Quatorze des plans d'amélioration (environ 20 %) contenaient peu ou pas d'information sur les mécanismes utilisés pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité. Dans certains cas, le plan indiquait que la communication était une priorité, mais des détails précis n'étaient pas inclus.

Observations additionnelles

- Plusieurs des conseils scolaires semblent concentrer leurs plans d'amélioration du rendement sur le processus de planification des améliorations plutôt que sur les résultats ou l'impact des plans. Ces plans ne font pas un lien direct entre la planification et la réussite ou l'échec de stratégies utilisées auparavant.
- Il y a peu d'évidence que les résultats de recherches en matière des pratiques utilisées pour améliorer le rendement (p. ex., dans les endroits bien pauvres) ont servi lors de la planification des améliorations. Pour apporter des changements qui auront du succès, il faut connaître le rapport entre les stratégies et les résultats. Les plans se concentraient énormément sur les stratégies. Cependant, il y a peu d'évidence que les stratégies ont été examinées de façon à établir les raisons de leur succès ou de leur échec. Dans certains cas, il semblait qu'une longue liste de stratégies était suffisante.

- Dans certains plans, il est évident que les données ont été mal interprétées, mais ils contenaient peu de renseignements sur le besoin d'une formation dans l'utilisation des données d'évaluation pour les diagnostics et la planification.
- Peu des plans ont traité de la promotion d'une culture, à l'école, qui attache beaucoup d'importance à l'amélioration du rendement de tous les élèves. Plusieurs des plans se sont principalement concentrés sur l'augmentation de la proportion des élèves qui se situent aux niveaux de rendement 3 et 4. Les conseils, à l'exception de 2, n'ont pas fourni d'initiatives par rapport aux élèves dont le rendement se situe au niveau 1 ou à un niveau inférieur. Ce manque d'initiatives aura beaucoup d'impact et augmentera l'écart entre les élèves dont le rendement est élevé et les élèves dont le rendement l'est moins. Il faut que les conseils accordent sans tarder une priorité plus élevée aux élèves et aux écoles dont le rendement ne se rapproche pas de la norme provinciale.
- La majorité des plans n'ont accordé aucune importance à l'influence des rapports en matière de changement des résultats. Les plans ne comprenaient pas des changements importants au niveau des rapports entre les élèves et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les parents, les conseils scolaires et les écoles, ainsi que les écoles, les conseils scolaires et leurs collectivités. Ces rapports sont importants pour créer des cultures organisationnelles solides et positives. En éducation, par exemple, les recherches indiquent que des relations solides entre les élèves et le personnel enseignant ont une corrélation positive avec l'amélioration du rendement des élèves.
- Bien que certains plans aient souligné le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants et, jusqu'à un certain point, des directrices et directeurs d'école, les plans se concentraient sur la façon de mettre en œuvre le nouveau « jeu d'éléments » ou la nouvelle stratégie. Un plan d'amélioration devrait inclure de l'appui au niveau des pratiques pédagogiques, de l'amélioration des rapports, des changements de la culture à l'école, de l'établissement des cibles de rendement et des résultats visés, et de l'utilisation des données d'évaluation – soit les questions plus générales, et non seulement la formation pour des initiatives précises.
- Le contenu des plans d'amélioration du rendement a indiqué qu'il y a un peu de confusion au sujet de la différence entre un plan touchant le système au complet et des plans individuels d'école. Plusieurs des plans des conseils scolaires représentaient simplement des initiatives d'écoles plus ou moins adaptées au système. Les stratégies qui seront adoptées en salle de classe devraient faire partie des plans des écoles. Un plan d'amélioration de conseil scolaire devrait être un plan englobant le système au complet.
- Certains plans d'amélioration du rendement soumis par les conseils scolaires étaient des documents techniques volumineux que les personnes ne travaillant pas en éducation auraient de la difficulté à comprendre et qu'il serait difficile de partager avec les membres des collectivités du conseil et de l'école.

Conclusion

Tous les conseils scolaires de l'Ontario (12 conseils scolaires de langue française et 60 conseils scolaires de langue anglaise) ont soumis des plans d'amélioration pour l'année scolaire 2002-2003 à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Bien que la majorité contienne des éléments requis, la qualité de ces plans peut encore être améliorée. Les recommandations ci-dessous fournissent les éléments clés des plans devant être améliorés.

Recommandations

L'OQRE recommande que les conseils scolaires élaborent des plans d'amélioration qui :

- fournissent des preuves que les partenaires en éducation, et plus précisément les parents et les conseils d'école, participent à l'élaboration et à la communication des plans d'amélioration.
- incluent des renseignements au sujet des progrès ou du manque de progrès (échecs et réussites) par rapport à la mise en œuvre des plans d'amélioration du rendement précédents.
- incluent des dispositions visant l'appui de la modification des pratiques pédagogiques en fonction des recherches et des pratiques exemplaires.
- incluent des dispositions par rapport au perfectionnement professionnel et à la formation en évaluation des compétences linguistiques et, plus précisément, en matière d'utilisation des données tirées des évaluations ainsi que des pratiques exemplaires afin de mettre au point des stratégies d'amélioration.
- servent de fondement efficace à la planification de l'amélioration du rendement dans les écoles – les plans des conseils scolaires et des écoles doivent être clairement reliés.
- se concentrent sur l'amélioration du rendement de tous les élèves, y compris des stratégies pour les élèves dont le rendement se situe au niveau 1 ou à un niveau inférieur.
- donnent de l'information au sujet des domaines d'amélioration et des priorités aux paliers élémentaire et secondaire, y compris de la planification par rapport au TPCL.
- comprennent des indicateurs de succès mesurables se rapportant aux cibles de rendement ou aux résultats visés.
- contiennent quelques indications des ressources monétaires requises pour le plan.
- identifient le rôle du conseil scolaire par rapport à l'établissement de l'orientation du système et de la culture à l'école, y compris la création de rapports positifs entre les élèves et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les parents, les conseils scolaires et les écoles, et les écoles, les conseils scolaires et leurs collectivités.
- fournissent des détails sur la façon dont le plan sera évalué et révisé de façon régulière, au besoin.
- présentent les renseignements de manière compréhensible et utile pour les personnes n'œuvrant pas dans le domaine de l'éducation, leur permettant d'être partagés avec succès avec les partenaires en éducation dans la collectivité.

Conclusion

Les résultats des évaluations provinciales de 2001-2002 et les initiatives de planification des améliorations sont engourageants et la tendance générale est vers l'amélioration. Par exemple :

- Les élèves de 3e année continuent d'améliorer leur rendement en lecture et en écriture.
- Le rendement en mathématiques des élèves de 3e année s'est grandement amélioré et le rendement en lecture, écriture et mathématiques des élèves de 6e année a aussi augmenté.
- Le rendement en mathématiques des élèves de 9e année s'est amélioré de manière importante.
- La majorité des élèves atteignent la norme provinciale par rapport au Test provincial de compétences linguistiques.
- En ce qui a trait à l'évaluation nationale en mathématiques (le Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Mathématiques III), les élèves de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint la moyenne canadienne et font preuve de progrès importants depuis la dernière évaluation.
- Les élèves de 15 ans de l'Ontario faisaient parti d'un groupe de régions dans lesquelles les élèves ont obtenu des notes élevées par rapport aux évaluations en lecture, mathématiques et sciences, données dans le contexte du Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

Ces résultats suggèrent que les enseignantes et enseignantes accordent une priorité élevée à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques. Leurs efforts portent fruit.

Nous constatons des progrès en matière de planification du système éducatif par les conseils scolaires. Tous les conseils scolaires de la province ont soumis des plans d'amélioration à l'OQRE. Bien que la plupart des plans contiennent les éléments requis, il faut encore grandement améliorer la qualité de certains aspects des plans. Les conseils scolaires doivent continuer de perfectionner leurs plans d'amélioration et doivent s'assurer activement de l'élaboration de plans et d'activités d'apprentissage axés sur les résultats des écoles.

Nous devons féliciter les éducatrices et éducateurs à tous les niveaux du système éducatif provincial de leurs efforts et de leur engagement par rapport à l'amélioration de l'enseignement donné à tous les élèves en Ontario.

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics en Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant des évaluations et des révisions basées sur des renseignements objectifs, fiables et pertinents, ainsi que par la diffusion au public de ces renseignements et de recommandations visant l'amélioration du système.

Les résultats de l'an dernier nous portent à croire que l'orientation des conseils scolaires et des écoles est bonne, mais il faut en faire encore davantage. Les membres du conseil d'administration de l'OQRE croient que la mise en œuvre complète des recommandations en matière des évaluations et des révisions aiderait à améliorer le rendement des élèves dans les écoles de l'Ontario.